Rekonstruktive Bildungsforschung



Franziska Lessky

Studium als Balanceakt

Lebensführung von erwerbstätigen First-in-Family Studierenden





Rekonstruktive Bildungsforschung

Band 41

Reihe herausgegeben von

Martin Heinrich, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universität Bielefeld, Bielefeld, Nordrhein-Westfalen, Deutschland

Andreas Wernet, Hannover, Deutschland

Die Reihe ‚Rekonstruktive Bildungsforschung' reagiert auf die zunehmende Etablierung und Differenzierung qualitativ-rekonstruktiver Verfahren im Bereich der Bildungsforschung. Mittlerweile hat sich eine erziehungswissenschaftliche Forschungstradition gebildet, die sich nicht mehr nur auf die Rezeption sozialwissenschaftlicher Methoden beschränkt, sondern die vielmehr eigenständig zu methodischen und methodologischen Weiterentwicklungen beiträgt. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher methodischer Bezüge (Objektive Hermeneutik, Grounded Theory, Dokumentarische Methode, Ethnographie usw.) sind in den letzten Jahren weiterführende Forschungsbeiträge entstanden, die sowohl der Theorie- als auch der Methodenentwicklung bemerkenswerte Impulse verliehen haben. Die Buchreihe will diese Forschungsentwicklung befördern und ihr ein angemessenes Forum zur Verfügung stellen. Sie dient vor allem der Publikation qualitativ-rekonstruktiver Forschungsarbeiten und von Beiträgen zur methodischen und methodologischen Weiterentwicklung der rekonstruktiven Bildungsforschung. In ihr können sowohl Monographien erscheinen als auch thematisch fokussierte Sammelbände.

Franziska Lessky

Studium als Balanceakt

Lebensführung von erwerbstätigen First-in-Family Studierenden

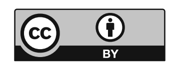


Franziska Lessky
Innsbruck, Österreich

Dissertation (Wirtschaftsuniversität Wien)

Veröffentlicht mit Unterstützung des Austrian Science Fund (FWF): PUB 939-G
4.0 International (CC-BY 4.0)





ISSN 2512-1375 ISSN 2512-1405 (electronic)
Rekonstruktive Bildungsforschung
ISBN 978-3-658-40491-8 ISBN 978-3-658-40359-1 (eBook)
https://doi.org/10.1007/978-3-658-40359-1

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Planung/Lektorat: Stefanie Probst
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Abstract

Der europäische Hochschulraum (EHR) – und damit auch das österreichische Hochschulsystem – ist von einer ungleichen Verteilung bestimmter Gruppen hinsichtlich des Zugangs zu Hochschulbildung, des Verbleibs im Studium sowie der Chance, dieses erfolgreich abzuschließen, gekennzeichnet. Als besonders einflussnehmend auf die Persistenz von Bildungsungleichheiten gilt die soziale ‚Vererbung' von Bildungserfolg. Damit ist gemeint, dass das Bildungsniveau der Eltern maßgeblich das Bildungsniveau des Kindes bestimmt. In diesem Zusammenhang wird die Frage gestellt, wie sich Bildungswege jener Personen gestalten, die als Erste innerhalb ihrer Familie ein Studium absolvieren (First-in-Family Studierende), und deren Bildungserfolg damit nicht als elterliches Erbe im Sinne der Reproduktion des Herkunftsmilieus betrachtet werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage wurden drei theoretische Zugänge gewählt: (1) die Relationale Theorie Pierre Bourdieus, (2) weiterführende strukturtheoretische Überlegungen in Bezug auf das Passungskonzept und die Habitustheorie sowie (3) das Konzept der Alltäglichen Lebensführung. Mittels eines Mixed-Methods-Designs, welches eine quantitative Analyse auf Basis der Studierenden-Sozialerhebung (N=19 907) und eine qualitative Analyse anhand von Interviews mit First-in-Family Studierenden vereint (N=14), wird in vorliegender Dissertation gezeigt, wie First-in-Family Studierende ihr Studium wahrnehmen, mit welchen Spannungsdynamiken sie konfrontiert sind und wie sie diese bewältigen. Die Rekonstruktion studienbezogener Erfahrungen von First-in-Family Studierenden und deren Deutungsmuster sowie Kapitalien stehen im

Fokus der Analyse. Des Weiteren wird in dieser Arbeit die Bedeutung einzelner Lebensbereiche (u. a. Erwerbstätigkeit und Familie) in Bezug auf das Studium aufgezeigt und es werden strukturelle Besonderheiten universitärer Institutionen bzw. Studienrichtungen beleuchtet. Damit leistet vorliegendes Dissertationsprojekt einen wichtigen Beitrag zum Verständnis jener spezifischen Dynamiken, die einen Bildungsaufstieg ermöglichen können und die studienbezogene Erfahrungen sowie den Studienerfolg prägen.

Abstract (English)

The European Higher Education Area (EHEA) is characterised by an unequal distribution of certain groups, with regards to their access to higher education, retention, and completion. One main factor perpetuating educational inequalities is the family legacy of educational success: Parental educational attainment determines the educational success of the child. In this context, this thesis focuses on the educational pathways of university students in Austria, who are the first in their family to attend university (first-in-family students) and therefore cannot draw on previous study-related experiences within their families. Three theoretical approaches were used to explore how these students successfully navigate the transition to university: (1) Pierre Bourdieu's Relational Theory, (2) further theoretical considerations related to the concept of Cultural-fit and Habitus, and (3) the concept Conduct of Everyday Life. Using a mixed-methods design that combines a quantitative analysis based on the student social survey

(N=19,907) and a qualitative analysis based on interviews with first-in-family students (N=14), it is demonstrated how first-in-family students perceive their studies, the dynamics of tension they are confronted with and how they cope. The results draw attention to the significance of personal areas of life outside of university (including employment and family) as well as institutional characteristics and fields of study with regard to student success. This thesis therefore represents a vital contribution into understanding specific dynamics that enable educational progress and that shape study-related experiences and success.

Inhaltsverzeichnis

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis



1 Einleitung

Bildung gilt nach wie vor als ‚vererbt': Das Bildungsniveau der Eltern bestimmt maßgeblich das Bildungsniveau des Kindes und damit auch dessen Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen (OECD 2020, 2017; Unger et al. 2020; O'Shea 2016; Marginson 2016). Doch wie gestalten sich Bildungswege jener Personen, die als Erste innerhalb ihrer Familie ein Studium absolvieren (First-in-Family Studierende), und deren Bildungserfolg damit nicht als elterliches Erbe im Sinne der sozialen Reproduktion betrachtet werden kann? Wie nehmen diese Studierenden, die innerhalb ihrer Familie nicht auf studienbezogene Erfahrungen zurückgreifen können, ihr Studium wahr? Diese Fragen stehen im Zentrum der vorliegenden Dissertation.

Es wird davon ausgegangen, dass einem erfolgreichen Studienverlauf eine Integration des Studiums in die Lebensführung der betreffenden Personen vorausgehen muss (Voß und Weihrich 2001a; Wilkesmann und Voß 2019; Finn 2017; Holzkamp 1995; London 1992; Lassnigg und Unger 2014; Stichweh 2016). Damit ist die Notwendigkeit der Einbettung des Studiums in den Gesamtzusammenhang des Lebens gemeint. Das Studium ist stets in Ausverhandlungsprozesse mit anderen Lebensbereichen bzw. Sozialisationsräumen eingebunden (z. B. Familie, Freund*innen, Hochschullehrende, etc.), die seitens der Studierenden innerhalb ihres Alltags koordiniert werden (müssen).

Um jene Dynamiken und Deutungsmuster empirisch zu rekonstruieren, die den Bildungsweg und den Übergang in das Studium von First-in-Family Studierenden prägen, werden jene Ausverhandlungsprozesse und potenziellen Spannungsverhältnisse

F. Lessky, *Studium als Balanceakt*, Rekonstruktive Bildungsforschung 41, https://doi.org/10.1007/978-3-658-40359-1_1

betrachtet, die der Koordination von Studium und anderen Lebensbereichen zugrunde liegen. Die Datengrundlage vorliegender Dissertation bildet einerseits die Studierenden-Sozialerhebung aus dem Jahr 2015, auf deren Basis eine Sekundärdatenanalyse erfolgt ist, und andererseits narrative Interviews mit 14 First-in-Family Studierenden aus drei verschiedenen Studienrichtungen (Bildungswissenschaft, Betriebswirtschaft und Medizin), die mittels hermeneutischer Verfahren ausgewertet worden sind.

Im Gegensatz zu jenen bisherigen Forschungsarbeiten, die First-in-Family Studierende als ‚Problemgruppe' porträtieren – weil sie an die Universität z. B. nicht die entsprechenden akademischen Fähigkeiten oder das als legitim anerkannte kulturelle Kapital mitbringen würden – werden in dieser Dissertation die Gelingensbedingungen und Strategien dieser Studierenden fokussiert. Im Fokus der Dissertation stehen die Rekonstruktion studienbezogener Erfahrungen von First-in-Family Studierenden und ihrer Deutungsmuster sowie Kapitalien, die sie nicht nur innerhalb der Universität, sondern auch im Zusammenhang mit den Lebensbereichen außerhalb der Universität erworben haben und welche sich positiv auf deren Studienaufnahme sowie deren Studienerfolg ausgewirkt haben.

Das vorliegende Dissertationsprojekt leistet damit einen wichtigen Beitrag zum Verständnis jener spezifischen Dynamiken, die einen Bildungsaufstieg ermöglichen können und damit in Verbindung stehende studienbezogene Erfahrungen prägen. Des Weiteren werden jene Spannungen beleuchtet, mit denen First-in-Family Studierende während ihres Studiums konfrontiert sein können und es wird aufgezeigt, wie sie mit diesen umgehen.

1.1 Problemstellung und Relevanz des Themas

> “While ‘what works’ to widen participation in HE [higher education] should be explored in terms of structures, such as policy frameworks and institutional structures, the processes by which individuals engage with those structures should also be studied.” (Stuart 2006, S. 165)

Ausgangspunkt dieser Dissertation ist die nach wie vor ungleiche Verteilung bestimmter Gruppen hinsichtlich des Zugangs zu Hochschulbildung, des Verbleibs im Studium sowie der Chance, dieses erfolgreich abzuschließen (OECD 2020, 2017; Unger et al. 2020; O'Shea 2016; Marginson 2016). Ein Umstand, dessen bildungspolitische Aktualität und Bedeutung dadurch erkennbar ist, dass sich Akteur*innen auf gesamteuropäischer sowie nationaler Ebene bereits seit Jahrzehnten darum bemühen, eine sozial inklusive Kultur an Hochschulen auf- bzw. auszubauen (Stichwort: Widening Participation, Details siehe z. B. Holmegaard et al. 2017; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020; Quinn et al. 2005). Die Erarbeitung und Durchführung des dazugehörigen Strategieprozesses auf nationaler und internationaler Ebene ist zu einer der wichtigsten Prioritäten der EU und des europäischen Hochschulraums (EHR) erklärt worden:

> “The social dimension plays an important role in enhancing the attractiveness and competitiveness of the European Higher Education Area (EHEA). The EHEA aims to widen overall access and increase participation and completion of underrepresented groups in higher education, according to the diversity of the national populations.“ (The Bologna Process und European Higher Education Area 2015, S. 3)

Laut dem Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017) zählen in Österreich vor allem Studierende, deren Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen (First-in-Family

Studierende), und Studierende, die studienbegleitend erwerbstätig sind, zu jenen Gruppen, die innerhalb der Studierendenpopulation mit spezifischen Anforderungen konfrontiert sind, die den Zugang zu einem Studium sowie den Studienerfolg erschweren können.

Diese beiden Gruppen überschneiden sich und sind daher nicht unabhängig voneinander zu betrachten: First-in-Family Studierende gehen tendenziell häufiger einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nach bzw. tun sie dies in höherem Ausmaß als Studierende, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen – ein Umstand, den bisherige Forschungsarbeiten noch unzureichend beleuchtet haben (O'Shea 2016; Magri Eller et al. 2016; Moreau und Leathwood 2006; Spiegler und Bednarek 2013).

Der Fokus auf die verschränkte Untersuchung dieser beiden Studierendengruppen ist auch aus weiteren Gründen von Bedeutung: Seit der Bildungsexpansion in den 1960er-Jahren ist die Studierendenpopulation hinsichtlich ihrer ‚sozialen Dimension' (d. h. hinsichtlich der sozioökonomischen und soziodemografischen Merkmale der Studierenden) diverser geworden (Statistik Austria 2020, 2017; Hauschildt et al. 2018; Meyer und Sporn 2018; Euler und Sporn 2018). Innerhalb Österreichs sind insgesamt zwei Drittel aller Studierenden (nur Bildungsinländer*innen) First-in-Family Studierende (Unger et al. 2020, S. 117).

Auch hinsichtlich studienbegleitender Erwerbstätigkeit hat sich die Studierendenpopulation über die letzten Jahrzehnte stark verändert. Einer Erwerbstätigkeit im Laufe des Studiums nachzugehen, stellt keineswegs ein neues Phänomen dar, dennoch haben sich die Art und das Ausmaß studienbegleitender Erwerbstätigkeit gravierend verändert (Näheres dazu siehe Kapitel 3.3).

Studien zeigen, dass First-in-Family Studierende ein höheres Studienabbruchsrisiko aufweisen, welches vor allem von einer zeitintensiven studienbegleitenden Erwerbstätigkeit beeinflusst wird: “The risk of attrition remains higher for FGS [first-generation students] even after controlling for ethnic background, gender, high school grades, family income, type of institution and academic and social integration […]. Analysis […] indicates that the effect is mediated by full-time work” (Spiegler und Bednarek 2013, S. 328).

In Österreich liegt der durchschnittliche Anteil an Studierenden, deren Eltern über keinen Hochschulabschluss verfügen, bei zwei Drittel (Unger et al. 2020, S. 117). Des Weiteren sind 65 % aller Studierenden erwerbstätig (ebd., S. 241). Forschungsarbeiten zur Situation von erwerbstätigen First-in-Family Studierenden und deren Lebensführung gibt es jedoch kaum (Magri Eller et al. 2016; Moreau und Leathwood 2006). Zudem wurde der Komplexität dieses Phänomens trotz seiner Tragweite bisher kaum Rechnung getragen (O’Shea et al. 2021; O'Shea 2020, 2019a). Die Bildungsbiografien genau dieser Studierenden näher zu untersuchen, kann einen wichtigen Erkenntnisbeitrag dahingehend liefern, wie sie ihren Studienalltag bewältigen und ihr Studium wahrnehmen.

> “A better understanding of what students desire from their university experience is fundamental to creating a clearer alignment between the goals of the institution and those of the individual.” (O'Shea und Delahunty 2018, S. 1063)

Hier können vor allem qualitative Studien Aufschluss geben, die mittels dichter Beschreibungen die subjektiven Perspektiven auf die Durchführung eines Studiums aufzeigen (Heil et al. 2019,

S. 72). Die Durchführung eines Studiums ist stets – neben dem Einwirken struktureller Bedingungen – eine aktive Strukturierungsleistung des*der Studierenden. Es wurde seitens der Forschung mehrfach darauf hingewiesen, dass das Verstehen studienbezogener Erfahrungen eine Einbettung des Studiums in den Gesamtzusammenhang des Lebens erfordert. Die subjektive Bedeutung des Studiums im Leben der Studierenden – und damit verbunden auch die Bewältigung des Studiums – lässt sich daher nur mit einem Blick verstehen, der den größeren Zusammenhang des Lebens im Auge hat (Kleemann 2001, S. 193–194).

> "Study at a university is, in many ways, a significant period since the individual constructs the foundation for various areas of life, such as work, family, and other human relations." (Lairio et al. 2013, S. 115–116)

Die Frage nach unterschiedlichen Arten der Lebensführung von First-in-Family Studierenden und der Einbettung dieser in strukturelle bzw. kontextuale Bedingungen wurde bisher nicht systematisch verfolgt (Kleemann 2001). Landstedt et al. (2017) weisen darauf hin, dass Forschungsarbeiten stärker auf den Prozess – und weniger das Ergebnis – von Bildungsverläufen fokussieren sollten. Dies sei vor allem in Bezug auf die Vereinbarkeit von Studium, Erwerbstätigkeit und anderen Lebensbereichen noch unzureichend geschehen.

Die identifizierten Forschungslücken innerhalb des aktuellen Forschungsstandes (siehe auch Kapitel 3.6) beziehen sich daher auf:

1. die bisher unzureichende Verschränkung der Gruppen ‚First-in-Family Studierende' und ‚erwerbstätige Studierende'

2. die bisher vernachlässigte Heterogenität innerhalb der First-in-Family Studierenden, und
3. die bisher geringe Untersuchung jener First-in-Family Studierenden, die erfolgreich an die Universität übergetreten sind und deren Gelingensbedingungen.

Vorliegende Dissertation leistet einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücken, indem der „Balanceakt“ zwischen Studium, Erwerbstätigkeit, Familie und anderen Lebensbereichen untersucht wird. Im Anschluss an die oben skizzierten Befunde wird danach gefragt, wie Studierende ihren Alltag erleben und wie sie vielfältige Lebensbereiche im Alltag koordinieren. First-in-Family Studierende werden dabei nicht als Problemgruppe porträtiert, sondern es wird die Heterogenität innerhalb dieser Gruppe in den Blick genommen und deren Bewältigung des Studienalltags thematisiert.

Damit schließt die vorliegende Dissertation an jene Forschungsarbeiten an, die eine nicht defizitorientierte Perspektive auf studienbezogene Erfahrungen von First-in-Family Studierenden fordern (Miethe 2017; O'Shea 2016). In Anlehnung an O'Shea (2016) werden daher z. B. jene Kapitalien beleuchtet, die First-in-Family Studierende an die Universität mitbringen und die sie erfolgreich zur Bewältigung ihres studentischen Alltags einsetzen (siehe Kapitel 6.2.6).

Des Weiteren setzt diese Dissertation an jenen Befunden an, die argumentieren, dass die Rekonstruktion der Eigenlogiken einzelner Teilbereiche – vor allem in Bezug auf den Sozialisationsraum ‚Familie‘ – bedeutend für das Verstehen jener Mechanismen ist, die in Zusammenhang mit der Konstitution von

Bildungsmotiven und damit dem Bildungsaufstieg von First-in-Family Studierenden stehen (siehe Kapitel 4.1.5 und 6.2.1).

Die theoretische Grundlage für die Analyse studienbezogener Erfahrungen von First-in-Family Studierenden bilden (1) die Relationale Theorie Pierre Bourdieus (siehe Kapitel 4.1), (2) weiterführende strukturtheoretische Überlegungen in Bezug auf Bourdieus Passungskonzept und seine Habitustheorie (siehe Kapitel 4.1.5) und (3) das Konzept der Alltäglichen Lebensführung (siehe Kapitel 4.2). Auf das theoretische Instrumentarium von Pierre Bourdieu wird zurückgegriffen, um die dynamische Wechselwirkung von Kapital, Habitus und Passung für das Gelingen von Bildungsprozessen herauszuarbeiten. Weiterführende strukturtheoretische Überlegungen werden einbezogen, um den Beitrag eigenlogisch verfasster Teilbereiche – vor allem in Bezug auf die Sphäre familialer Interaktion – für die Konstitution von Bildungsaufstieg und für die Konstitution der subjektiven Bedeutung des Studiums zu rekonstruieren. Der Lebensführungsansatz, welcher bisher in der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung noch eher sparsam eingesetzt worden ist, wird hinzugezogen, um Fragen der Koordination bzw. Organisation verschiedener Lebensbereiche zu untersuchen. Darüber hinaus kann mittels Lebensführungsansatz die aktive Mitwirkung der Studierenden bei der Konstruktion ihres studentischen Alltags fokussiert werden.

In theoretischer Hinsicht verfolgt diese Dissertation jene Ziele:

1. Verschränkung von Milieu und Subjekt
2. Analyse der Eigenlogiken innerhalb einzelner Sozialisationsräume (z. B. Familie und Erwerbstätigkeit)

hinsichtlich der Konstitution und subjektiven Verarbeitung von Bildungsaufstieg
3. Beachtung der Aktivität und Autonomie des Individuums sowie dessen Reflexionsfähigkeit

Die Verbindung der gewählten theoretischen Ansätze mit einer methodologischen Position, die sich an einer hermeneutisch ausgerichteten interpretativen Sozialforschung ausrichtet (siehe Kapitel 5.2), ermöglicht es, (1) die immanente Bedeutung einzelner Lebensbereiche in ihrem jeweils spezifischen Zusammenhang mit dem Teilbereich ‚Studium' zu rekonstruieren und (2) jene Strukturen und Deutungsmuster herauszuarbeiten, die für den Studienerfolg der Studierenden von Bedeutung sind. Denn das Alltagsleben von Studierenden vollzieht sich in wechselnden Lebenssphären wie Studium, Familie, Erwerbstätigkeit und Freizeit (Zeiher 2001, S. 184). Wie First-in-Family Studierende damit umgehen, wird im Rahmen dieser Dissertation analysiert. Dadurch wird der Blick auch auf die potenziell widersprüchlichen Anforderungen aus verschiedenen Lebensbereichen und deren aktive Bewältigung gelenkt (Kleemann 2001, S. 196).

1.2 Ziele der Studie und Forschungsfragen

Ziel vorliegender Dissertation ist die Rekonstruktion jener Dynamiken und Strukturen, die studienbezogene Erfahrungen First-in-Family Studierender prägen. Es wird herausgearbeitet, wie Studierende, angeleitet durch studienbezogene Sinnzuschreibungen und Deutungsmuster, zu unterschiedlichen Bewältigungsmustern ihres Studienalltags gelangen. Es wird davon ausgegangen, dass

das Studium eines*einer Studierenden von verschiedenartigen, übergreifenden Lebensbereichen bzw. Sozialisationsräumen geprägt ist. Diese Lebensbereiche müssen von Studierenden innerhalb ihrer alltäglichen Lebensführung koordiniert werden. Aus dieser Perspektive betrachtet, liegen studentischen Lebensarrangements komplexe Ausverhandlungsprozesse zugrunde, die sich unter anderem aus biografischen Dispositionen und Entwicklungen sowie spezifischen Lebensentwürfen, Rollenerwartungen und Deutungsmustern zusammensetzen.

Die vorliegende Studie zielt daher darauf ab, zu erforschen, wie First-in-Family Studierende widersprüchliche Anforderungen innerhalb verschiedener Teilbereiche verarbeiten. Des Weiteren wird aufgezeigt, welche Rahmenbedingungen sich förderlich bzw. hinderlich auf das Studium auswirken. Dazu wird die Lebensführung der interviewten Studierenden rekonstruiert und dahinterliegende Logiken und Deutungsmuster werden offengelegt.

Gewählt wurde ein Mixed-Methods-Design, welches die Beantwortung sowohl quantitativer als auch qualitativer Forschungsfragen ermöglicht. Wie in der Einleitung dargelegt wurde, richtet sich das Forschungsinteresse auf die Verschränkung der Gruppen ‚First-in-Family Studierende' und ‚erwerbstätige Studierende'. Die **quantitative Forschungsfrage** lautet in diesem Zusammenhang:

Welche Faktoren beeinflussen, differenziert nach Studierendengruppen sowie Studienrichtungen, das Ausmaß studienbegleitender Erwerbstätigkeit?

Die **qualitativen Forschungsfragen** zielen auf die Rekonstruktion des oben beschriebenen Gesamtzusammenhangs des Lebens der Studierenden, in welchen das Studium eingebettet ist, ab:

Wie wirken familiale Beziehungsstrukturen auf die Studienaufnahme und den Verbleib im Studium ein? Welche studienbezogenen Sinnzuschreibungen lassen sich im Kontext familialer Beziehungsstrukturen rekonstruieren?
Wie nehmen First-in-Family Studierende die Übergangsphase in das Studium und die Entstehung von Peer-Beziehungen an der Universität wahr?
Welche Passungserfahrungen ergeben sich innerhalb der studentischen Lebensführung von First-in-Family Studierenden? Mit welchen Bewältigungsmustern begegnen First-in-Family Studierende potenziellen Spannungen in Verbindung mit einer als gering wahrgenommenen Passung?
Welche weiteren sozialen Beziehungen außerhalb der Universität erweisen sich als bedeutend für den Bildungsaufstieg First-in-Family Studierender? Wie wirken diese Beziehungen auf die Studienentscheidung und die studienbezogenen Erfahrungen der Studierenden ein?
Welche subjektive Bedeutung verleihen First-in-Family Studierende ihrer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit? Welche Funktion übernimmt die Erwerbstätigkeit innerhalb des Lebensarrangements der Studierenden?
Auf welche handlungsleitenden Deutungsmuster greifen First-in-Family Studierende zurück, um ihren Studienalltag zu bewältigen?

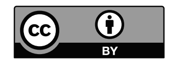
Welche Formen studentischer Lebensarrangements lassen sich hinsichtlich ihrer spezifischen Struktur rekonstruieren und wie wirken sich diese auf das Studium aus?
*Welche Aspekte verbinden die interviewten Studierenden damit ein*e First-in-Family Studierende*r zu sein? Wie reflektieren sie über ihre Studienbedingungen hinsichtlich sozialer, organisationaler und finanzieller* Aspekte?
Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde

a. eine statistische Sekundärdatenanalyse der Studierenden-Sozialerhebung aus dem Jahr 2015 in Kooperation mit der Hochschulforschungsgruppe (HER) des Instituts für Höhere Studien (IHS) durchgeführt, sowie wurden
b. qualitative Daten, bestehend aus narrativen Interviews mit 14 First-in-Family Studierenden dreier Studienrichtungen (Bildungswissenschaft, Betriebswirtschaft und Humanmedizin), erhoben und ausgewertet.

Damit liefert die vorliegende Dissertation umfassende Ergebnisse zur studentischen Lebensführung von First-in-Family Studierenden. Darüber hinaus sind Erkenntnisse über die subjektive Bedeutung einzelner Lebensbereiche (u. a. Erwerbstätigkeit und Familie) in Bezug auf das Studium generiert worden sowie die strukturellen Besonderheiten universitärer Institutionen bzw. Studienrichtungen beleuchtet worden. Damit leistet diese Studie einen relevanten und innovativen Beitrag zur aktuellen Hochschulforschung.

Der Aufbau der Studie gestaltet sich wie folgt: In Kapitel 2 erfolgt eine Begriffsbestimmung. In Kapitel 3 folgt ein Überblick des bisherigen Stands der Forschung. In Kapitel 4 werden die

theoretischen Konzepte dargelegt und deren Verbindungen untereinander sowie zum Untersuchungsgegenstand hergestellt. In Kapitel 5 werden die gewählten methodologischen Positionen und die methodischen Ansätze beleuchtet. Darauffolgend werden in Kapitel 6.1 die quantitativen und in Kapitel 6.2 die qualitativen Forschungsergebnisse vorgestellt. Die Dissertation schließt in Kapitel 7 mit einer Gesamtzusammenfassung und einem Fazit.





2 Begriffsbestimmung

In diesem Kapitel erfolgt eine Begriffsbestimmung der Bezeichnungen *First-in-Family Studierende* und *studienbegleitende Erwerbstätigkeit*. Es werden Abgrenzungen zu ähnlichen Begrifflichkeiten vorgenommen und Verbindungslinien zwischen diesen beiden Begriffen hergestellt.

2.1 First-in-Family Studierende

Als *First-in-Family Studierende* (engl.: first-in-family students) werden jene Studierenden bezeichnet, die als Erste innerhalb ihrer Familie ein Studium aufnehmen (O'Shea 2016). [1] Die Bezeichnung ‚First-in-Family', welche innerhalb der vorliegenden qualitativen Untersuchung angewendet wird, verweist auf Studierende, deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, Geschwister sowie Kinder selbst (noch) nicht studiert haben. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass es sich hierbei um eine Studierendengruppe handelt, die auf keine studienbezogenen Erfahrungen innerhalb der Familie zurückgreifen kann (O'Shea 2016).

> „Essentially, this cohort does not necessarily have ready access to what Ball, Davies, David, and Reay (2002) refer to as familial 'inheritance codes' (p. 57) around education, which often means that these individuals are 'break[ing] the intergenerational cycle' of university non-attendance (Gofen, 2009, p. 104). This is not to imply that this is a homogenous group

---

[1] Der Begriff Familie bezieht sich hier nicht ausschließlich auf die leiblichen Eltern, Geschwister oder Kinder, sondern auch auf jene Bezugspersonen innerhalb der Familie, mit denen die Personen aufgewachsen sind bzw. zusammengelebt haben oder noch zusammenleben.

F. Lessky, *Studium als Balanceakt*, Rekonstruktive Bildungsforschung 41, https://doi.org/10.1007/978-3-658-40359-1_2

> but rather to draw attention to the possibility of gaps in knowledge or capitals when compared to other student populations.” (O'Shea und Delahunty 2018, S. 1064)

Eine weitere geläufige Begriffsbezeichnung ist *Studierende der ersten Generation* (engl.: first-generation students). Dieser Begriff bezieht sich meist auf den höchsten Bildungsabschluss der Eltern. Die Bezeichnung „first-generation“ bedeutet jedoch nicht, dass die Eltern über keinerlei Erfahrungen im Hochschulsystem verfügen können, sondern lediglich, dass diese keinen Hochschulabschluss erreicht haben. Im deutschsprachigen Raum existiert ebenso die Bezeichnung *Bildungsaufsteiger*in* (Lange-Vester 2016; Spiegler 2016; El-Mafaalani 2012; Brandmayr et al. 2018). Diese Bezeichnung verdeutlicht, dass ein höherer Bildungsabschluss erreicht wird als jener, den die Eltern erreicht haben.

Neben dem Bildungsstand der Eltern berücksichtigen manche Studien weitere Faktoren, wie das Einkommen der Eltern oder deren berufliche Stellung (Spiegler und Bednarek 2013). Diese Merkmale fließen z. B. in den englischsprachigen Begriff *working-class students* ein, dessen Gebrauch vor allem im Vereinigten Königreich verbreitet ist (Archer und Hutchings 2000; Ingram 2009; Reay 2017, 2018; Bathmaker et al. 2013). Die Verwendung dieses Begriffs, welcher sich auf die Klassenzugehörigkeit bezieht, verweist stärker auf die Stratifikation innerhalb der Gesellschaft, die sich u. a. in einem leichteren Zugang zu (Hochschul-)Bildung sowie dem Erreichen von (Hochschul-)Abschlüssen privilegierter Gruppen widerspiegelt (Archer et al. 2006). Der Begriff ‚working-class students‘ impliziert, dass es sich auch hier meist um Studierende handelt, die die ersten in ihrer Familie sind, die studieren. Dies gilt auch für den Begriff *Studierende mit*

niedrigem sozioökonomischem Status (engl.: students with low socio-economic status).

Eine weitere Bezeichnung, die in der Literatur auch häufig zu finden ist, ist *nicht-traditionelle Studierende* (engl.: non-traditional students). Dieser Begriff verweist auf jene Studierendengruppen, die innerhalb des Hochschulsystems unterrepräsentiert sind und schließt damit meist mehrere Studierendengruppen ein (z. B. Studierende, die älter sind als die durchschnittliche Studierendenpopulation, über eine alternative Hochschulzugangsberechtigung verfügen oder Betreuungspflichten nachkommen) (Nairz-Wirth et al. 2017; Spiegler und Bednarek 2013; Kurantowicz und Nizinska 2016; Choy 2001).

In zahlreichen internationalen Studien zeigt sich, dass First-in-Family Studierende eine große Studierendengruppe darstellen (O'Shea 2020). In Österreich liegt der durchschnittliche Anteil an Studierenden, deren Eltern über keinen Hochschulabschluss verfügen, bei zwei Drittel (Unger et al. 2020, S. 117). Dieser – im europäischen Vergleich – hohe Wert ist vor allem auf den geringen Anteil an Personen mit Hochschulabschluss innerhalb der Elterngeneration zurückzuführen. Studienanfänger*innen, deren Eltern ein niedrigeres Bildungsniveau aufweisen, d. h. keine Matura besitzen, sind an Hochschulen jedoch nach wie vor unterrepräsentiert: Die Chance, ein Studium an einer Universität aufzunehmen, ist für Personen, deren Eltern mindestens Matura haben, um das Dreifache höher als für jene, deren Eltern keine Matura haben (Unger et al. 2020, S. 117).
Zudem zeigen zahlreiche empirische Untersuchungen, dass First-in-Family Studierende mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert sein können: Diese Gruppe – je nach Begriffsbestimm-

ung und Datengrundlage – weist im Vergleich zu Studierenden, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen, eine niedrigere Chance auf, ein Studium aufzunehmen und sie besitzt ein höheres Risiko, dieses im Studienverlauf wieder abzubrechen (Unger et al. 2020, siehe u. a.; OECD 2014; O'Shea 2016; Quinn 2013; Morales 2012).

> „While the transition from high school/full-time employment to college involves some adaptation for all students […], FGC [First-Generation College] students do not have the benefit of parental experience to guide them, either in preparing for college or in helping them understand what will be expected of them after they enroll […].” (Orbe 2004, S. 133)

Des Weiteren zeigt sich, dass First-in-Family Studierende häufig weniger prestigeträchtige Studienrichtungen wählen und an weniger prestigeträchtigen Institutionen studieren (Reay et al. 2005; Spiegler und Bednarek 2013; Byrom und Lightfoot 2012). Die Stratifikation der Bildungsinstitutionen im Hochschulbereich ist zwar in Österreich nicht so stark ausgeprägt wie in einzelnen europäischen Ländern (z. B. im Vereinigten Königreich) oder in Nordamerika, diese zeigt sich hierzulande dennoch anhand unterschiedlicher Hochschultypen (z. B. Fachhochschule vs. öffentliche Universität) sowie einzelner Studienrichtungen (Nairz-Wirth und Wurzer 2015; Unger et al. 2020).

Studienergebnisse können aufgrund der Vielzahl an vorhandenen Begriffsbestimmungen nicht uneingeschränkt miteinander verglichen werden (Orbe 2004; Delahunty und O'Shea 2020; O'Shea 2020; Stuart 2006, siehe dazu auch Kapitel 3). Zudem ist die Kategorisierung als ‚First-in-Family Studierende*r‘ intersektional zu verstehen, d. h. zahlreiche Personen dieser Studierendengruppe sind auch in anderen Gruppen vertreten, die mit

spezifischen Herausforderungen konfrontiert sind bzw. im Hochschulsystem unterrepräsentiert sind. So sind beispielsweise erwerbstätige Studierende häufig auch die Ersten innerhalb der Familie, die ein Studium aufnehmen.

> „[I]ntersectionality means that first-in-family students are likely to encounter additional obstacles and complexities on their journey into and through university studies." (O'Shea und Delahunty 2018, S. 1064)

Dieser Intersektionalität widmet sich das folgende Kapitel 2.2, in welchem die Verbindungslinien zwischen First-in-Family Studierenden und studienbegleitender Erwerbstätigkeit aufgezeigt werden. Inwiefern First-in-Family Studierende beim Übergang an die Universität sowie während des Studienverlaufs mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert sein können, wird in Kapitel 3.1 und 3.2 noch näher erläutert.

Aufgrund der unterschiedlichen Datenbasis vorliegender Dissertation (quantitative Umfragedaten und qualitative Gespräche), werden zwei verschiedene Definitionen von First-in-Family Studierenden herangezogen. Im Rahmen der quantitativen Auswertung gilt ein*e Studierende*r dann als ‚First-in-Family', wenn beide Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen. Innerhalb der qualitativen Analyse gelten Studierende als ‚First-in-Family', wenn weder Eltern bzw. Erziehungsberechtigte noch Geschwister sowie eigene Kinder ein Studium begonnen oder absolviert haben.

2.2 Studienbegleitende Erwerbstätigkeit

Erwerbstätigkeit während des Studiums wird häufig in Zusammenhang mit First-in-Family Studierenden diskutiert, da Studien darauf verweisen, dass First-in-Family Studierende häufiger einer Erwerbstätigkeit während des Studiums nachgehen als Studierende, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen (O'Shea 2016; Chen 2005; Tym et al. 2004; Inman und Mayes 1999). Erwerbstätigkeit im Laufe des Studiums gehört mittlerweile für fast alle Studierenden zur studentischen Erfahrung. In Österreich waren 65 % der Studierenden im Sommersemester 2019 erwerbstätig (Unger et al. 2020, S. 241).

Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass First-in-Family Studierende nicht nur tendenziell häufiger einer regelmäßigen Erwerbstätigkeit während des Semesters nachgehen, sondern auch häufiger 20 oder mehr Stunden pro Woche arbeiten als jene Studierende, deren Eltern eine Hochschulbildung durchlaufen haben (siehe z. B. Saenz et al. 2007; Zaussinger et al. 2016a; Unger et al. 2020). Studienbegleitende Erwerbstätigkeit kann sowohl das Ausüben einer regelmäßigen Erwerbstätigkeit während des Semesters betreffen als auch ein unregelmäßiges Ausüben von berufsbezogenen Tätigkeiten umfassen (z. B. ein Praktikum während der vorlesungsfreien Zeit). Das heißt, es gibt sehr unterschiedliche Formen von studentischer Erwerbstätigkeit, die von „typischen Studierendenjobs“ (z. B. Nachhilfe und Babysitten) über befristete Praktika bis hin zur regelmäßigen Ausübung eines bereits erlernten Berufs reichen können (Robotham 2013; Hall 2010; Darolia 2014; König 2018). Die Gründe für eine Erwerbstätigkeit während des Studiums sind vielfältig und nicht immer finanzieller Natur (mehr dazu siehe in Kapitel 3.3). Beispiels-

weise wird von Hochschulabsolvent*innen zunehmend erwartet bereits während des Studiums Berufserfahrung zu sammeln. Andere Studierende wiederum suchen mithilfe einer Erwerbstätigkeit einen Ausgleich zum studentischen Alltag (Moreau und Leathwood 2006).

Innerhalb der vorliegenden Dissertation sind vor allem jene First-in-Family Studierenden von Interesse, die zumindest regelmäßig, d. h. auch während des Semesters, erwerbstätig sind. Die aktuelle Studierenden-Sozialerhebung aus dem Jahr 2019 zeigt auf Basis statistischer Berechnungen, dass sich bereits ein Erwerbsausmaß von 10 Stunden pro Woche negativ auf den Fortschritt des Studiums auswirken kann (Unger et al. 2020, S. 241). Dies betrifft immerhin 61 % der erwerbstätigen Studierenden bzw. 40 % aller Studierenden (Unger et al. 2020, S. 261). Das Hauptmotiv für eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit ist, laut den Studienautor*innen der Studierenden-Sozialerhebung, die finanzielle Notwendigkeit (69 %). Zudem geben in der Umfrage 48 % der erwerbstätigen Studierenden an, Probleme damit zu haben, ihr Studium und ihre Erwerbstätigkeit zu vereinbaren (Unger et al. 2020, S. 241). Gleichzeitig arbeitet mehr als ein Drittel aller Studierenden (39 %) bzw. 60 % der erwerbstätigen Studierenden bereits in einem Bereich, der inhaltliche Verbindungen zur gewählten Studienrichtung aufweist, was sich wiederum positiv auf den Übergang in den Arbeitsmarkt auswirken kann (Stichwort: "employability") (Unger et al. 2020, S. 241). Nachdem jedoch bisher keine quantitativen Auswertungen hinsichtlich der Situation von erwerbstätigen First-in-Family Studierenden in Österreich vorliegen, widmet sich diese Dissertation– neben der qualitativen Rekonstruktion studienbezogener Erfahrungen von First-

in-Family Studierenden – diesem Thema auch mittels statistischer Analysen (siehe Kapitel 6.1).



3 Literature Review

Innerhalb der letzten zwanzig Jahre sind zahlreiche Studien – vor allem im Rahmen der soziologischen Bildungsforschung – entstanden, die sich mit Studierenden, die als erste innerhalb ihrer Familie oder ihres Umfeldes studieren, auseinandersetzen. Eine seit der Bildungsexpansion stark anwachsende Studierendenpopulation, der Versuch der Wohlstandssicherung durch die Erweiterung des Zugangs zu Bildung für bisher unterrepräsentierte oder benachteiligte Gruppen und die trotz politischer Maßnahmen diesbezüglich anhaltenden sozialen Ungleichheiten sind nur einige Gründe für das wachsende Interesse an Forschungen über sogenannte First-in-Family Studierende.

Forschungsarbeiten, die den bisherigen Wissenstand in Bezug auf First-in-Family Studierende systematisch aufbereitet haben (siehe dazu u. a. Tym et al. 2004; Saenz et al. 2007; Spiegler und Bednarek 2013) zeigen, dass der Großteil an empirischen Untersuchungen aus den USA, Deutschland, dem Vereinigten Königreich und Kanada stammt. Diese Studien fokussieren vor allem den Einfluss der elterlichen Bildung auf die Hochschul- und Studienfachwahl (*choice of institution and field of study*), die Alltagserfahrungen an der Universität (*student experience*) sowie den Studienerfolg (*student success*). Weitere Untersuchungsschwerpunkte liegen auf herkunfts- und schulleistungsbezogenen Merkmalen von First-in-Family Studierenden (*pre-college characteristics*), deren Übergang (*transition*) an die Hochschule sowie deren Verbleib im universitären System (*student retention, persistence*) bzw. deren Studienabbruchsrisiko (*attrition risk*).

F. Lessky, *Studium als Balanceakt*, Rekonstruktive Bildungsforschung 41, https://doi.org/10.1007/978-3-658-40359-1_3

Quantitative Studien zu First-in-Family Studierenden weisen darauf hin, dass diese Studierendengruppe im Vergleich zu Studierenden, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen, tendenziell geringere Leistungen bei Einstiegstests erzielen, häufiger älter sind und überwiegend weniger prestigeträchtige Institutionen wählen (siehe u. a. Spiegler und Bednarek 2013; Quinn 2013; Sarcletti und Müller 2011; Tym et al. 2004; Thayer 2000; Horn und Carroll 1996; Unger et al. 2020; Lessky und Unger 2019; Triventi et al. 2017b). Außerdem deuten die bisherigen empirischen Evidenzen darauf hin, dass sie ein höheres Risiko aufweisen, das Studium abzubrechen (für einen Literaturüberblick zu Studienabbruch siehe z. B. Larsen et al. 2013; Quinn 2013; Sarcletti und Müller 2011; Quinn et al. 2005). Qualitativ angelegte Studien haben gezeigt, dass First-in-Family Studierende bei der Integration ins hochschulische Feld und beim Finden ihrer Studierendenrolle bzw. Studierendenidentität tendenziell größere Schwierigkeiten haben, als Studierende, deren Eltern ein Hochschulstudium absolviert haben, und die daher mit dem universitären System tendenziell besser vertraut sind (siehe unter anderem Reay 2018; Morales 2012; Lange-Vester 2016; Heil et al. 2019; King 2009; Bremer und Lange-Vester 2019; Orbe 2004).

Weiters haben Studien folgende Faktoren, die den Studienverlauf von First-in-Family Studierenden negativ beeinflussen können, identifiziert: tendenziell haben First-in-Family Studierende geringere Möglichkeiten, sich auf Herausforderungen, die mit einem Studium verbunden sind, ausreichend vorzubereiten (Selbst-Organisation, Aneignung von Inhalten, etc.), darüber hinaus erhalten sie im Vergleich zu Studierenden, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen, eine geringere finanzielle Unter-

stützung von den Eltern und sie haben einen schlechteren Zugang zu informellen Informationen über konkrete Inhalte eines Studiums (z. B. über soziale Netzwerke von Personen, die ebenfalls studieren) und über mit dem Studium verbundene berufliche Möglichkeiten (Quinn 2013; El-Mafaalani 2012; Schmidt und Akande 2011; Crozier und Reay 2011; Read et al. 2003). Diese Bedingungen können für First-in-Family Studierende sowohl den Übergang an eine Universität als auch den Verbleib im Studium und den anschließenden Übergang in den Arbeitsmarkt erschweren (O'Shea 2016; Thomas und Quinn 2007; Bathmaker et al. 2013). Hiesiges Dissertationsprojekt nimmt jedoch auch Gelingensbedingungen und damit die Heterogenität dieser Studierendengruppe in den Blick, weshalb im Weiteren nun jene Literatur genauer vorgestellt wird, welche die Exploration der Komplexität studentischer Lebenslagen von First-in-Family Studierenden zum Ziel hat.

Nachdem Forschungen zeigen, dass vor allem die Bewältigung des ersten Studienjahres von großer Bedeutung für den weiteren Studienverlauf und -erfolg ist (siehe u. a. Morales 2012), widmet sich Kapitel 3.1 Forschungsergebnissen zu hochschulischen Übergängen und den damit verbundenen habituellen Passungserfahrungen von First-in-Family Studierenden. Diese umfassen zum Beispiel das Zugehörigkeitsgefühl zur Universität oder zum Studierendenkollegium *(sense of belonging)*. Darauffolgend werden in Kapitel 3.2 jene Kapitalien näher beleuchtet, die First-in-Family Studierende an die Universität mitbringen und auf die sie zurückgreifen, um sich im universitären System zurechtzufinden. Weiters wird in diesem Kapitel die Rolle des sozialen Umfeldes von First-in-Family Studierenden für deren Studien-

erfolg dargelegt. Dazu werden im Detail Forschungen zur Rolle der Familie skizziert sowie die Bedeutung von Freundschaften innerhalb und außerhalb der Universität beschrieben. Zusätzlich wird die Rolle der hochschulischen Institution in den Blick genommen. Kapitel 3.3 zeigt den aktuellen Stand der Forschung zu studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf, da diese ebenfalls einen wichtigen Faktor hinsichtlich des Studienerfolges darstellt und vor allem im Zusammenhang mit First-in-Family Studierenden intensiv diskutiert wird. Anschließend werden in Kapitel 0 jene Strategien beleuchtet, die First-in-Family Studierende anwenden, um die in ihren jeweiligen Studien- bzw. Lebensarrangements enthaltenen Teilbereiche, wie Studium, Erwerbstätigkeit, Familie, etc., zu koordinieren. Damit wird vor allem die aktive Gestaltungsmacht der Studierenden in den Blick genommen. Des Weiteren wird in Kapitel 0 die institutionelle Verantwortung hinsichtlich der Vereinbarkeit unterschiedlicher Lebensbereiche dargelegt. Abschließend werden in Kapitel 3.6 die Forschungsergebnisse zusammengefasst und Forschungslücken aufgezeigt, welche in vorliegender Untersuchung adressiert werden.

3.1 Hochschulische Übergänge und habituelle Passung

Während der Übergang an die Universität für die meisten Studierenden eine Herausforderung darstellt, scheint dies für First-in-Family Studierende in besonderem Maße zu gelten. Denn Studierende, deren Eltern über keinen universitären Bildungsabschluss verfügen, können nicht auf elterliche studienbezogene Erfahrungen zurückgreifen (Byrom und Lightfoot 2012; Orbe 2004). Mit dem Bildungsabschluss der Eltern hängt außerdem auch häufig

die Ausstattung mit – für einen Studienerfolg notwendigen – Ressourcen (z. B. in Form von finanzieller Unterstützung) zusammen. Forschungsarbeiten, die sich mit dem Übergang von First-in-Family Studierenden beschäftigen, haben gezeigt, dass vor allem der im familialen und schulischen Umfeld erworbene Habitus eines*einer Studierenden prägend ist sowohl für die Studienwahl als auch für das wahrgenommene Zugehörigkeitsgefühl (*sense of belonging*) an der Hochschule (Nairz-Wirth et al. 2017; Reay et al. 2009; Reay 2018). “That is, some young people are more appropriately equipped, through their class based habitus, to be aligned or already ‘adjusted to the immanent demands of the game’ [...]. Adjusting to the game requires first generation students to deal with what is unfamiliar, […] this requires habitus transformation or the acceptance that people from the same background may have ‘more than one identifiable habitus’ […] (Byrom und Lightfoot 2012, S. 127).

Innerhalb bildungssoziologischer und auch erziehungswissenschaftlicher Studien wird häufig auf die theoretischen Konzepte von Pierre Bourdieu zurückgegriffen (siehe auch Kapitel 4.1). Dabei wird argumentiert, dass First-in-Family Studierende aufgrund der Distanz zwischen ihrer sozialen Herkunft und den damit verbundenen habituellen Prägungen auf der einen Seite, und den Anforderungen einer intellektuell-bildungsbürgerlich geprägten Universität auf der anderen Seite, größere Schwierigkeiten beim Übergang an die Universität erfahren als Studierende aus bildungsnahen Elternhäusern. Passungsprobleme und Fremdheit werden überwiegend in Bezug auf die Studieneingangsphase thematisiert. Das kann beispielweise die Wahrnehmung der Studierenden hinsichtlich unterschiedlicher Sprachstile oder auch die

akademische Fachsprache betreffen. Inwiefern eine habituelle Passung beim Übertritt an die Universität erfolgt, ist unter anderem abhängig von den innerhalb der Familie des*der Studierenden verfügbaren ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen und der jeweiligen fachspezifischen Kultur an der Universität. Da die Kapitalausstattung von First-in-Family Studierenden überaus heterogen ausfallen kann, zeigen auch wissenschaftliche Studien ein diverses Bild hinsichtlich der habituellen Passung beim Übergang dieser Studierenden an eine universitäre Institution (Orbe 2004; Nairz-Wirth et al. 2017; Miethe 2017; Thomas und Quinn 2007).

Eine US-amerikanische Studie aus dem Jahr 2004 untersuchte, auf Basis von 13 Gruppendiskussionen und 4 Einzelinterviews mit insgesamt 71 Studierenden der ersten Generation, inwiefern aus deren Perspektive der Status als „First-Generation Student“ eine Rolle für ihre Identität spielt (Orbe 2004). Dabei hat sich gezeigt, dass die befragten Studierenden ihren Status als First-Generation Studierende besonders beim Übergang in das Studium und beim Studienabschluss wahrgenommen haben. Ein zentrales Ergebnis war darüber hinaus, dass ihr Status als First-Generation Studierende den Befragten vor allem dann bewusst war, wenn er mit anderen Merkmalen, die unterrepräsentierte oder benachteiligte Gruppen auszeichnet, einherging: “Students of color, students from a lower socioeconomic status, and nontraditional female students most often described a high saliency regarding their FGC status. In comparison, those FGC students who were White, from a middle to high socioeconomic status, and of traditional college age were more likely to experience being a first-generation college student with variable salience. Interestin-

gly, the only four-year university participants to describe their FGC status as nonsalient were traditionally aged European American male students" (Orbe 2004, S. 140). Nichtsdestotrotz hat ein Teil des Samples angegeben, nie darüber nachgedacht zu haben, dass sie die Ersten in der Familie sind, die ein Studium absolvieren (ebd.). Dies betraf vor allem jene First-Generation Studierende, die zum Zeitpunkt der Erhebung in weniger prestigeträchtigeren Institutionen inskribiert waren, und somit auch stärker von anderen Studierenden, die ebenfalls die ersten in ihrer Familie sind, die studieren, umgeben waren. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine aktuelle qualitative Studie aus Deutschland zu Studierenden, deren Eltern Arbeiter*innen sind (Miethe 2017). Die Ergebnisse zeigen, dass die interviewten Studierenden eher eine habituelle Passung an der von ihnen gewählten Fachhochschule wahrnehmen, als während der Schulzeit im Gymnasium. Werden während des Studiums habituelle Diskrepanzen zwischen Herkunftsmilieu und Hochschule wahrgenommen, so muss dies keineswegs eine durchgängige Erfahrung darstellen. Auch werden sie keinesfalls ausschließlich negativ gerahmt, sondern auch positiv erlebt, vor allem dann, wenn in der Wahrnehmung der befragten Studierenden die Umwelt ein habituell anderes Verhalten auch positiv honoriert (ebd.). Passungsprobleme zu Studienbeginn werden auch von Akademiker*innenkindern beschrieben, und sind dahingehend nicht unbedingt ein Alleinstellungsmerkmal von First-in-Family Studierenden. Sie sind jedoch aufgrund der zuvor beschriebenen Intersektionalität von Merkmalen unterrepräsentierter Gruppen vor allem mit Fragen der formalen Zulassung, der Finanzierung, aber auch der Beziehung zum Elternhaus konfrontiert (ebd.).

Dies zeigen vor allem qualitative Studien auf: „[G]oing to college can be an eventful point of departure, one that both prompts and hastens movement into some „other“ culture. When this occurs, powerful social and personal dramas are played out, for cultural membership helps define who we are in the eyes of others as well as ourselves, and it does so in the most elemental ways. Indeed, every student making such a transition […] has reported having to renegotiate relationships with family members, friends, and, in fundamental sense, with themselves. These negotiations are not always accomplished easily or with a happy ending […]" (London 1992, S. 6). Die Studie von Nairz-Wirth et al. (2017), im Rahmen derer Gespräche mit zwölf nicht-traditionellen Studierenden geführt wurden, zeigt, dass diese "negotiations" zwischen dem primär (Familie) und sekundär (Schule) erworbenen Habitus und jenem, der an der Universität gefragt ist, zu derart großen Spannungen *(habitus conflicts)* führen kann, dass ein Studienabbruch die Folge ist. Die befragten Personen interpretierten die Abbrucherfahrung für sich als positives Ereignis. Die Studienautor*innen erklären dies damit, dass durch eine Beendigung des Studiums die an der Universität wahrgenommenen Passungsprobleme wieder verringert werden: "The hysteresis of the habitus and the dominance of the habitus of origin lead to this positive interpretation of the failed ascent" (Nairz-Wirth et al. 2017, S. 20).

Auch andere Studien betonen die Bedeutung des Habitus und dessen Passung als entscheidendes Moment für einen erfolgreichen Verbleib im universitären System. Habituskonflikte werden, laut der Forschungsliteratur, für First-in-Family Studierende dann deutlich spürbar, wenn ihnen die Auflösung von Konflikten

zwischen einem divergierenden familialen, schulischen und hochschulischen Habitus nicht gelingt und sie sich zu keiner Studierendengruppe an der Universität zugehörig fühlen: “The competing tensions between what the students were leaving behind and their attempts to fit into their new contexts, is a consistent theme that emerged within our data” (Byrom und Lightfoot 2012, S. 131). Als besonders bedeutende Einflussbereiche im Zusammenhang mit einem Studienabbruch aufgrund von Passungsproblemen sehen Byrom und Lightfoot (2012) sowie Nairz-Wirth et al. (2017) und Lowery-Hart und Pacheco (2011) die jeweilige Bildungsinstitution, die Familie und auch die Peers der betroffenen Studierenden: “They seem to choose “out” because they do not understand how to fit “in.” “Out” is a natural progression of the isolation many FGS experience. Roots, family identity, community identity, and lifelong friends are part of the dialectical pull these students face” (Lowery-Hart und Pacheco 2011).

Lowery-Hart und Pacheco (2011) haben in diesem Zusammenhang vor allem auch die Interaktionen innerhalb der Seminare untersucht und festgestellt, dass sich First-in-Family Studierende seltener zu Wort gemeldet haben, da sie befürchteten, ihr kultureller Erfahrungsschatz würde nicht zu demjenigen ihrer Studienkolleg*innen passen, wie dieses Zitat aus einem Interview illustriert: “We had to give an introduction speech where we talked about what made me who I am. The first two girls get up and give their speeches and one talks about how her parents made her take violin and study music as a kid and how it became her passion. The next one shows pictures of some country in Europe I’d never heard of and how the travel made her see the “possibilities” of life. I thought, “I can’t do this.” I was gonna talk about how

helping my dad fix cars at his shop taught me about hard work and taking care of my little brother and sister helped me grow up. In my house, if I said I was taking violin lessons I would have been laughed at . . . . I didn't tell them what really made me who I was. I talked about being in basketball and how it taught me teamwork. It was safe. I gotta B, and I was happy" (Lowery-Hart und Pacheco 2011, S. 59–60).

Neben Habituskonflikten, die zu einem Studienabbruch führen können, beschreiben Studien auch Prozesse, in welchen Studierende mit dem institutionellen Habitus vertraut werden und Wege finden, mit fortbestehenden Spannungen umzugehen (siehe auch Kapitel 4.1.2.1 und 4.1.2.2). Damit geraten „Habitustransformationen" (El-Mafaalani 2012, 2017) bzw. „Habitusmodifikationen" (Spiegler 2015) verstärkt in den Blick aktueller Forschungen, wodurch sich deren Analysen eher darauf fokussieren, wie es First-in-Family Studierenden gelingt, den Übergang an eine Universität zu meistern und im universitären System erfolgreich zu sein (O'Shea 2016; Gofen 2009). Habitustransformationen werden nicht nur erst durch das soziale Leben an der Universität oder das Betreiben eines Studiums in Gang gesetzt, sondern bereits die Studienentscheidung kann schon Ausdruck eines wahrgenommenen Veränderungsprozesses sein: "In their life narratives, many non-traditional students report an important occurrence affecting them profoundly: a critical life event that effectuates a sudden change in their life course. Frequently, becoming a student is a more or less direct consequence of dealing with this change, which involves reinventing oneself, interrogating one's previous assumptions and routines and revising one's beliefs

about one’s capabilities, aptitudes and skills” (Kurantowicz und Nizinska 2016, S. 138).

Dieser Perspektivenwechsel wird unter anderem damit argumentiert, dass das Zurückgreifen auf theoretische Ansätze Bourdieus dazu geführt habe, dass positiv erlebte habituelle Passungen und Erfolgserfahrungen an der Hochschule bisher vergleichsweise wenig in den Blick genommen wurden. Denn die Theorie Bourdieus eignet sich im Kontext von Aufstiegsstudien in erster Linie vor allem zur Erklärung der Herausforderungen, die mit einem Bildungsaufstieg verbunden sind bzw. die mit den Beharrungstendenzen des Habitus einhergehen (Miethe 2017; Spiegler 2015; Thiersch et al. 2020b). Des Weiteren wird argumentiert, dass ein Anstieg des Anteils an First-in-Family Studierenden in bestimmten Studienrichtungen möglicherweise zu einer Veränderung bestehender Strukturen beiträgt. Es könnte dadurch innerhalb der letzten Jahre zu einer stärkeren Veränderung des institutionellen Habitus an der Universität gekommen sein, wodurch Passungsprobleme eventuell minimiert worden sind (Miethe 2017; Byrom und Lightfoot 2012).

Diese These wirft Miethe (2017) in ihrer Studie auf, in welcher sie feststellt, dass habituelle Irritationen und Unterschiede beim Übergang von Studierenden, deren Eltern dem Arbeiter*innenmilieu angehören, zwar nicht auszuschließen sind, diese aber nicht das dominante Erleben dieser Studierenden darstellen. Denn in den Gesprächen über die Beziehung zum Herkunftsmilieu wurde deutlich, dass es generative Veränderungen in jenem Sinne gibt, dass heute Studierende eine deutlich höhere Akzeptanz des Elternhauses erfahren als Bildungsaufsteiger*innen früherer Generationen. Dies lässt sich laut der Studienautorin damit

begründen, dass heutzutage ein weiterführender Bildungsweg weitestgehend als Normalität und Selbstverständlichkeit wahrgenommen wird. Von Personen, die über den Zweiten Bildungsweg an die Universität gekommen sind, wurde über alle Teilsamples der Studie hinweg eher die Zeit während des Zweiten Bildungsweges, d. h. das Nachholen des Abiturs bzw. der Matura, als eigentlich zu bewältigende Hürde beschrieben (Miethe 2017).

In der Studie von Lehmann (2013) wurde untersucht, wie First-in-Family Studierende einer kanadischen Universität ihren gesellschaftlichen Status als Working-Class Studierende wahrnehmen und in Beziehung zu ihrem Studienerfolg setzen. Einige Studienteilnehmer*innen beschreiben, dass sie sich seit Beginn des Studiums stark von ihrem „alten“ Selbst, ihrer Familie und ihren Freund*innen außerhalb der Universität entfernt haben: “Without a doubt, outgrowing one’s parents and teenage peer group is a positive development toward independent adulthood. Nonetheless, the narratives of these young people, despite their occasional swagger, also reflect a more serious ‘‘break up’’ with their habitus. For a middle-class student, gaining independence from parents and physically moving away from home does not require the kind of fundamental breaking away from their home communities and lifestyles that the working-class young men and women in this study described in the interviews” (Lehmann 2013, S. 11–12). Lehmann (2013) weist darauf hin, dass die Studierenden in den Interviewgesprächen über das Herkunftsmilieu oftmals abwertend sprechen. Das an der Universität erlangte Wissen wurde als bedeutender und wertvoller empfunden, als jenes, welches Familie und Freund*innen des Herkunftsmilieus besitzen. Dies führt wiederum zu einer Verschiebung von Machtverhältnis-

sen. Die Entfremdung vom Herkunftsmilieu kann also nicht nur eine schmerzvolle Erfahrung für die Studierenden sein, sondern auch für jene Personen, von denen sich die Studierenden entfernen.

Besonders wirkmächtig können soziale Ungleichheiten auch beim Übergang in den Arbeitsmarkt werden, da hier wiederum die Ausstattungen mit bestimmten Formen von Kapital, welche über einen Studienabschluss hinausreichen, entscheidend für den weiteren beruflichen Werdegang sind: “They are thus at risk of being caught between the ‘‘old’’ and the ‘‘new,’’ no longer feeling they belong to one, but not (yet) accepted in the other. This unease and uncertainty of their newly developing habitus may perhaps already find expression in the fact that most entered university with plans to become lawyers and doctors, but many eventually revised these plans in favor of academically focused graduate work in related fields. Staying in education allows these students to continue to transform while still being protected by the somewhat cultural moratorium of university” (Lehmann 2013, S. 12). Entfernen sich Studierende von ihrem Herkunftsmilieu, verlieren sie damit auch Formen von sozialem Kapital. Zwar womöglich keines, welches ihnen dabei hilft, die angestrebte Karriere zu erreichen, jedoch solches, welches Vertrauen und Sicherheit hinsichtlich der eigenen Identität gibt. Lehmann (Lehmann 2013, S. 13) nimmt hier vor allem die Universität in die Verantwortung, wenn er schreibt: “In the middle-class hegemony that defines university, we as academics do, of course, contribute to such views of success and failure, by elevating certain forms of cultural capital over others. Thus, rather than finishing university with a more critical understanding of the structural and cultural

conditions of their former lives or those of their parents and old friends, the students have joined a middle-class chorus that renders working-class knowledge and experience deficient if not pathological”. In diesem Zusammenhang zeigen Schmidt und Akande (2011), dass First-in-Family Studierenden häufig entsprechende Rollenbilder fehlen, die zwar einen erwartungswidrigen Bildungs- sowie Karriereweg einschlagen und dennoch weiterhin mit ihrem Herkunftsmilieu eng verbunden bleiben.

3.2 Erfahrungen während des Studiums und Studienerfolg

Neben der kritischen Betrachtung hinsichtlich der Übergänge an Hochschulen und habitueller Passungserfahrungen von First-in-Family Studierenden gibt es einen weiteren Forschungsstrang, welcher einerseits die Kapitalien untersucht, die First-in-Family Studierende in das Hochschulsystem mitbringen, und andererseits die Rolle verschiedener Akteur*innen im Hinblick auf den Studienerfolg von First-in-Family Studierenden beleuchtet. Auch werden innerhalb dieses Forschungsstranges die Strategien in den Blick genommen, die First-in-Family Studierende nutzen, um im Hochschulsystem zu bestehen. Dieser Perspektivenwechsel sei laut den Forschenden notwendig, da durch ihn First-in-Family Studierende – im Gegensatz zu einer defizitorientierten Perspektive – in Bezug auf ihre Stärken betrachtet werden könnten: “Rather than regarding first-in-family status as somehow a lack, it could be assessed in terms of strengths“ (O'Shea 2016, S. 60). Außerdem würden Passungsprozesse nach wie vor überwiegend als einseitiger Prozess verstanden werden, bei welchem Studierende mit dem notwenigen Wissen und Kapital „ausgestattet“

werden müssten, um an der Universität bestehen zu können. Spiegler und Bednarek (2013) kritisieren außerdem, dass in vorhandenen Studien meist ein Vergleich zwischen First-in-Family Studierenden und „traditionellen“ Studierenden vorgenommen wird. Dabei würde der Heterogenität innerhalb von First-in-Family Studierenden und jenen, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen, jedoch nicht ausreichend Rechnung getragen werden, da die Kapitalausstattung der Studierenden innerhalb der jeweiligen Gruppe erheblich variieren kann. Auch wurde bislang eine zu defizitorientierte Perspektive eingenommen, d. h. bildungsmobilitätsfördernde Faktoren werden zu wenig berücksichtigt.

In ihrer Studie aus dem Jahr 2016 wendet Sarah O‘Shea eine Erweiterung des Kapitalbegriffes nach Bourdieu durch Yosso’s Community Cultural Wealth (CCW) Framework an. First-in-Family Studierende “[…] do not necessarily lack knowledge but rather that the knowledge or cultural capital that they hold may not be valued within the higher education environment” (O'Shea 2016, S. 63). Somit wird das theoretische Konzept des kulturellen Kapitals (Bourdieu 2012) von O’Shea um folgende Kapitalformen erweitert: „aspirational capital“, „resistance capital“, „linguistic capital“, „navigational capital“ und „familial capital“. Als besonders bedeutend erachtet sie das „aspirational capital“, welches durch das Bestreben, die eigenen Wünsche und Träume zu realisieren, zum Ausdruck kommt. Das „aspirational capital“ beschreibt auch eine Form von Resilienz. (Bildungs-)Aspirationen können aus einer Vielzahl von Faktoren entstehen, so beispielsweise auch durch Begegnungen mit Personen, die nicht an einen geglaubt haben und denen man das Gegenteil beweisen möchte –

ein Umstand, der bei O’Shea als „resistant capital“ bezeichnet wird. Bei diesem geht es darum, Werte und Dispositionen zu verteidigen, auch wenn oder gerade weil diese auf Widerstand treffen: “University participation was regarded as an opportunity to resist constraints around what is deemed as possible […]” (O'Shea 2016, S. 72). Byrom und Lightfoot (2012) zeigen in ihrer Studie, dass First-in-Family Studierende auch dann erfolgreich waren, wenn sie keine habituelle Passung an der Universität in Bezug auf ihre Peers herstellen konnten. Diese haben die Situation bewältigt, indem sie diese wahrgenommene Spannungen akzeptiert haben und begonnen haben es als Stärke anzusehen „anders“ zu sein (Byrom und Lightfoot 2012, S. 132). Ähnlich sind auch die Ergebnisse der Studie von Orbe (2004), in welcher manche First-Generation Studierende den Umstand, als erste*r in der Familie zu studieren, als starke Motivation genutzt haben, da ihnen ihre Vorbildwirkung für weitere Familienmitglieder bewusst war (Orbe 2004, S. 137).

Darüber hinaus beschreibt O’Shea das „linguistic capital“, welches das Augenmerk auf die kommunikativen Fähigkeiten der First-in-Family Studierenden richtet. Darunter fällt zum Beispiel Zweisprachigkeit, die man aufgrund eines Migrationshintergrundes mitbringt. „Navigational capital“ ist notwendig, um sich in sozialen Institutionen zurechtzufinden und ist sowohl durch den Handlungsspielraum des Individuums als auch durch seine sozialen Netzwerke geprägt. Diese Form von Kapital hängt eng mit dem „experiential capital“ zusammen, welches sich vor allem bei älteren First-in-Family Studierenden gezeigt hat. Dieses baut auf deren bisherigen Erfahrungen mit herausfordernden Situationen auf, die sie bewältigt haben. Darunter fällt zum Beispiel

"managing competing demands, dealing with difficult people (sometimes staff) and also maintaining resilience in often very trying circumstances" (O'Shea 2016, S. 74). All diese Formen von Kapital können jedoch nicht losgelöst vom "familial capital" gedacht werden, bei welchem es um das kulturelle Wissen geht, das durch Familie und Freund*innen weitergegeben wird. Das nächste Kapitel widmet sich nun genauer der Rolle der Familie und setzt sich mit deren Einfluss auf die Studienerfahrungen von First-in-Family Studierenden und deren Studienerfolg auseinander.

3.2.1 Rolle der Familie und deren Einstellung zu Bildung

Bisher beschäftigen sich nur einige wenige qualitative Forschungsarbeiten mit dem positiven Einwirken familialer Netzwerke auf den hochschulischen Bildungserfolg von First-in-Family Studierenden (O'Shea 2016; Nora 2001). Eine wichtige Arbeit dazu lieferte Anat Gofen (2007, 2009), die speziell die Rolle der Familie als „Support Capital" untersucht hat. Dazu interviewte sie 50 israelische First-in-Family Studierende. Ihre Arbeit liefert insofern einen Perspektivenwechsel, als dass der Großteil bisheriger Studien die familiale Herkunft von First-Generation Studierenden aufgrund der Persistenz sozialer Ungleichheiten eher als Hemmnis für Bildungsaufstiege denn als positives Potenzial in den Blick nimmt: "Previous analyses had often portrayed first generation students as succeeding despite their family background" (Gofen 2009, S. 114). Gofen beleuchtet die Familien jener First-in-Family Studierenden, die den Übergang in die Hochschule erfolgreich gemeistert haben und zeigt, dass: "[T]he

families of first generation students are often a key resource rather than a constraint" (Gofen 2009, S. 114). Die Einstellung der Eltern zu Bildung identifiziert Gofen (2007, 2009) als einen zentralen Faktor in Bezug auf die wahrgenommene Unterstützung durch die Eltern. Die Eltern der interviewten Personen weisen überwiegend eine positive Einstellung zur Studienentscheidung ihrer Kinder auf. Diese positive Haltung ergibt sich zum Beispiel aus dem Wunsch der Eltern, den eigenen Kindern das Verfolgen von Zielen zu ermöglichen, die ihnen selbst verwehrt geblieben sind, oder auch aus dem Wunsch, dass die eigenen Kinder mittels Bildung den Weg aus ökonomisch prekären Lebensumständen herausfinden. Ein geringer Anteil äußerte auch, in ‚Bildung an sich' einen Wert zu sehen, welcher unabhängig von ökonomischen oder persönlich Gründen existiere. Weiters fungieren Eltern von First-in-Family Studierenden oftmals als ‚role models', indem sie sich selbst im Sinne von lebenslangem Lernen kontinuierlich weiterbilden und so eine offene Haltung gegenüber Bildung an ihre Kinder vermittelten. Jene Eltern, die weniger als ‚role models' fungieren, unterstützen dennoch häufig finanziell, indem sie Sachleistungen wie Studienbücher finanzieren (Gofen 2009, 110ff.).

Auch Bryom und Lightfoot (2012) haben gezeigt, dass sich die interviewten First-in-Family Studierenden zum Großteil von ihren Familien in Bezug auf das Studium unterstützt fühlen. Dadurch werden die Familie und das soziale Netzwerk außerhalb der Universität zu einer wichtigen Komponente für die Befragten. Die Studienautorinnen argumentieren, dass dies ein grundlegender Trend sei: "This could be representative of generational habitus shifts […] where there is increased acceptance of HE

participation amongst families without a previous history of education at that level" (Byrom und Lightfoot 2012, S. 132). Gofen (2009) merkt jedoch auch an, dass First-in-Family Studierende durch die hingebungsvolle Unterstützung durch ihre Eltern oftmals einen enormen Druck verspüren, diese nicht enttäuschen zu wollen. Dies ist häufig der Fall, wenn die Studierenden das Gefühl haben, ihre gesamte ‚community' zu repräsentieren (Orbe 2004, S. 141). Dies hat zum Teil zur Folge, dass sich First-in-Family Studierende dazu verpflichtet fühlen ein Studium aufzunehmen, um die Ziele und Wünsche der Eltern zu erfüllen, die ihren Kindern gegenüber äußern, selbst nicht die Möglichkeit gehabt zu haben, zu studieren (Stuart 2006, S. 177). Auch der Druck, nach erfolgreichem Studium die Familie finanziell zu unterstützen, bereitet manchen First-in-Family Studierenden Sorgen und lässt sie eine Studienrichtungswahl eher nach ökonomischen Überlegungen treffen als nach persönlicher Interessenslage (ebd.). Laut Gofen (2009) ist es wichtig, auch die nicht-materiellen Ressourcen, wie Wertehaltungen, Routinen und Glaubenssätze, die First-in-Family auf ihrem Weg durch das Studium als unterstützend wahrnehmen, in den Blick zu nehmen. Dies sei vor allem für zukünftige First-in-Family Studierende und deren Familien wichtig, da sie als „role models" für weitere Familien und ihre Kinder in deren sozialem Umfeld fungieren können (ebd.).

Stuart (2006) sieht diese Ressourcen eng mit der Milieuzugehörigkeit der Studierenden und nicht bloß mit ihrem Status, der*die erste Studierende innerhalb der Familie zu sein, verbunden: "[…] the resources available to first-generation entrants from lower SEGs are more limited than those from middle-class backgrounds. It is less about having experience of HE in the family

and more about perceptions of what opportunities are available. Because of the socio-economic position of the middle-classes, there is greater access to social networks where educational achievement is taken for granted. These parents will therefore have greater expectation of their children continuing into HE even though they had not done so" (Stuart 2006, S. 173).

Stuart (2006) zeigt in ihrer Studie, dass z. B. bereits anhand der Involvierung der Eltern in schulische Aktivitäten soziale Klassenunterschiede zum Ausdruck kommen. Während Working-Class Studierende von großen Unterschieden zwischen ihrem schulischen und familialen Umfeld im Rahmen der Studie von Stuart (2006) berichten, haben Studierende aus der Mittelschicht tendenziell von einer intensiveren Verbindung zwischen familialen und schulischen Aktivitäten erzählt. So haben sich deren Eltern zum Beispiel stärker an schulischen Aktivitäten (wie Sportfesten) beteiligt und damit ihren Kindern ihre positive Haltung gegenüber schulischer und akademischer Bildung signalisiert (Stuart 2006, S. 172). Ist diese Haltung nicht vorhanden, so ist es für First-in-Family Studierende tendenziell schwieriger, sowohl finanzielle als auch emotionale Unterstützung aus dem Herkunftsmilieu in Bezug auf das Studium zu erhalten. Orbe (2004) hat hierzu aufgezeigt, wie Studierende mit einer solchen Situation umgehen. Einige der interviewten Personen haben beispielsweise vermieden, in Anwesenheit von Familienangehörigen zu lernen, um Konflikten aus dem Weg zu gehen (Orbe 2004, S. 142). Dies kann als Strategie verstanden werden, mit der versucht wird, Studium und Familie als zwei getrennte Bereiche zu organisieren.

Nairz-Wirth et al. (2017) und andere haben festgestellt, dass Working-Class Studierende durchaus ihre Studienmotivation

auch daraus entwickeln können, wenn sie keine familiale Unterstützung erhalten, das Studium jedoch als Chance ansehen, sich persönlich weiterzuentwickeln und neue Perspektiven kennenzulernen (Byrom und Lightfoot 2012; Hurst 2010; Lehmann 2013; Nairz-Wirth et al. 2017). Auch Miethe (2017) betont, dass das Fehlen von Ansprechpartner*innen innerhalb des Elternhauses („Leben in zwei Welten“) zwar zu punktuell spannungsgeladenen Konflikten führen kann, die vor allem auf einem unterschiedlichen Verständnis von Arbeit und Geldverdienen oder Projektionen auf die Sozialgruppe ‚der Akademiker*innen‘ basieren – sie stellen aber nicht das zentrale Erleben dar. Vielmehr deuten die Ergebnisse darauf hin, dass das Leben in zwei Welten als selbstverständlicher Teil der eigenen Identität von First-in-Family Studierenden wahrgenommen wird. Die Studienautorin argumentiert, dass das Leben zwischen diesen beiden Welten keinesfalls nur als ein zu bewältigendes Problem von den Studierenden gesehen wird, sondern vielmehr wird davon auch Kompetenz abgeleitet. Diese Kompetenz bezieht sich darauf, sich – im Unterschied zu Akademiker*innenkindern – in zwei Welten bewegen zu können. Das wiederum könne beruflich auch ein Vorteil sein, da man im Beruf auch mit Menschen aus unterschiedlichen sozialen Gruppen arbeiten müsse (Miethe 2017).

3.2.2 Rolle der Peers innerhalb der Universität

Nicht nur Familienmitglieder können Einfluss auf den Studienerfolg von First-in-Family Studierenden haben, sondern auch Peers bzw. Freundschaften spielen eine bedeutende Rolle. Stuart (2006) zeigt in ihrer Studie, dass die interviewten First-in-Family

Studierenden zu Studienbeginn bewusst und aktiv Beziehungen zu Peers an der Universität aufbauen. Vor allem für jene First-in-Family Studierende, die Working-Class Studierende sind, sei dies von besonderer Bedeutung, da sie auf ein weniger homogenes Unterstützungsumfeld zugreifen können als First-in-Family Studierende aus der Mittelschicht. Außerdem ist die Studienentscheidung bei diesen Working-Class Studierenden häufiger im Widerspruch zu elterlichen beruflichen Vorstellungen erfolgt, was eine Unterstützung durch Peers noch relevanter für den Studienerfolg macht: "The bonds between friends are strong and affect lifestyle choices and decision making. This is therefore a different interpretation of social capital, not rooted in family rather rooted in personally decided intimate bonds. Giddens (1991) argues that this form of social group is an important feature of late modernity. He suggests that this new form of intimacy is increasingly replacing traditional ties in society, freeing up individuals to make choices outside of their conventional backgrounds" (Stuart 2006, S. 173–174). Vor allem jenen First-in-Family Studierenden ist der Übergang an die Universität leichtgefallen, die bereits viele Personen gekannt haben, die ebenfalls studieren. Einige wechseln sogar den Freundeskreis, um eine intensivere akademische und emotionale Unterstützung durch Peers zu erhalten und somit den Spagat zwischen familialer Herkunft und der universitären Welt zu meistern: „The role of friendship has emerged as a significant factor in creating success for first generation students, particularly where students cannot access other forms of cultural or economic power. Friendship groups can also operate to confirm students' perceptions of learning and can drive students away from study but they can equally offer a bridge for students who do not have

other resources to support their aspirations in education" (Stuart 2006, S. 181).

Auch Kurantowicz und Nizinska (2016) betonen die Rolle von Peers innerhalb der Universität als eine wichtige Ressource für nicht-traditionelle Studierende, die es ermöglichen kann, das Studium auch in schwierigen Phasen nicht aufzugeben. Diese Unterstützung wird nicht nur in Form von Hilfestellungen z. B. beim Lernen empfunden, sondern zeigt sich auch in einem gesteigerten Selbstbewusstsein, das von dem Gefühl ‚von anderen gebraucht zu werden' und ‚sich gegenseitig helfen zu können' geprägt ist: "[T]he students continue studying because, feeling needed and important, they believe they can make a difference. The practice thus promotes the sense of achievement. This type of retention practice is underpinned by social skills and the ability to connect with other people in a new situation or in moments of difficulty. By holding together with others – peers, teachers (as individual people and not as the institution functionaries) and other significant people – many non-traditional students manage to 'survive' in the academic context" (Kurantowicz und Nizinska 2016, S. 144). Die enge Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und auch Lehrpersonen setzt Prozesse in Gang, bei welchen Studierende bisherige Meinungen überdenken, ihre Aspirationen reflektieren und einen persönlichen Entwicklungsprozess durchleben. Diese Veränderungsprozesse, welche während des Studiums hervorgerufen werden, erscheinen für viele der befragten Studierenden als bedeutender Mehrwehrt der Studienphase (Kurantowicz und Nizinska 2016). Ein solch positives Studienerlebnis ist jedoch auch davon abhängig, inwiefern die Institution Möglichkeiten dieser Zusammenarbeit schafft und fördert, weshalb im

nächsten Kapitel näher auf die Rolle der Institution für den Studienerfolg von First-in-Family Studierenden eingegangen wird.

3.2.3 Rolle der Institution

Für Lehmann (2013) ist die Institution bzw. sind deren Rahmenbedingungen, die sie bietet, um eine angenehme soziale Atmosphäre zu kreieren, besonders entscheidend für den Studienerfolg von First-in-Family Studierenden: "The experiences of Monica and Kristen highlight the importance of immersion in the social life of a university as a precondition for their transformation of habitus" (Lehmann 2013, S. 7). Auch die Gestaltung des Curriculums ist von Bedeutung, wie eine Studie von Crozier und Reay (2011) zeigt. Die beiden Forschenden haben Gespräche mit First-in-Family Studierenden zweier Institutionen geführt und die Auswirkungen des jeweiligen Curriculums auf deren Studienerfolg analysiert. Dabei wurde festgestellt, dass jene Universität, die mithilfe von Online-Kursen und der Reduktion der Anwesenheitspflicht auf die Bedürfnisse einer heterogenen Studierendenpopulation eingehen wollte, mit diesen Maßnahmen negative Effekte hinsichtlich des Verbleibs dieser Studierenden erzielt hat. Die Maßnahmen hatten zur Folge, dass der Kontakt zwischen den Studienkolleg*innen untereinander sowie zu dem wissenschaftlichen Personal minimiert und Möglichkeiten für Interaktionen reduziert wurden. Die Autorinnen kommen zu dem Schluss, dass ironischerweise die positive Intention der Universität, durch eine ‚losere Rahmung' die Flexibilität zu erhöhen, eher zu einem stärkeren „Disengagementprozess" der Studierenden geführt hat – das heißt, sie haben sich weniger mit der Institution verbunden

und weniger zugehörig gefühlt (Crozier und Reay 2011, S. 151). Als besonders entscheidend sehen die Autorinnen daher weniger die Reduktion von Rahmung und Anforderungen an, sondern inwiefern ausreichend Unterstützungsangebote vorhanden sind, die mit einer Flexibilisierung unbedingt einhergehen sollten: "[…] the level of support available, such as […] one-to-one supervision, is crucial" (Crozier und Reay 2011, S. 153–154).

Gerade wenn Studierende nicht die Möglichkeit haben, sich bei Familie und Freund*innen Unterstützung in Bezug auf das Studium zu holen, sind institutionelle Angebote an der Universität – wie zum Beispiel Studienberatungsangebote, finanzielle Fördermöglichkeiten und Mentoringprogramme – für den Studienerfolg entscheidend (Kurantowicz und Nizinska 2016, S. 143). Universitäten haben sich bisher jedoch nur langsam hinsichtlich ihres Unterstützungsangebots an eine diverser werdende Studierendenpopulation und ihre Bedürfnisse angepasst: "[T]he influx of new students has not been accompanied by the development of wide-ranging, comprehensive support systems. Nor have intramural mechanisms been put in place to aid the students from disadvantaged social backgrounds in managing new challenges. By hosting ever-larger student populations, institutions have been growing in size steadily but their internal structures and functional divisions remain unchanged. […]. In this context, it is by no means surprising that the discourse of deficit is the main framework in which non-traditional students are conceptualised" (Kurantowicz und Nizinska 2016, S. 137–138).

Schmidt und Akande (2011) merken zum Beispiel an, dass vor allem kleine Settings, d. h. Lehrveranstaltungen mit einer begrenzten Personenanzahl, notwendig sind, um über sensible

Themen sprechen zu können und sich auch informell auszutauschen. Auch gemeinsame Tätigkeiten außerhalb der Hörsäle, wie beispielsweise gemeinsames Essen, ist für den Beziehungsaufbau mit anderen Studierenden bedeutend. In einer Studie, in welcher die Einstellungen des Universitätspersonals zu First-Generation Studierenden erhoben wurde, hat sich gezeigt, dass individuelle Beratung, die Sensibilisierung kultureller Werte und das Aussprechen klarer Erwartungen als bedeutsam für den Verbleib von First-Generation Studierenden an der Universität erachtet werden. Weiters sollte die Heterogenität durch ein individuell angepasstes Unterstützungsangebot berücksichtigt werden: “It is clear that FGS do share certain characteristics and needs, but that one program or approach will not fit the needs of all FGS. In approaching this larger group, awareness of individual needs and cultures should be encouraged” (Schmidt und Akande 2011, S. 52). Auch O’Shea (2016, S. 75) argumentiert, dass Institutionen jene Formen von Kapital, die diese Studierendengruppe in das Universitätssystem mitbringen, anerkennen sollten: “[…] the challenge for institutions is to work effectively with what learners have rather than expect them to change or disregard these strengths. Higher education policies and practices need to shift away from the manufacturing of ‘sameness’ […] amongst new entrants”.

Institutionen stehen vor allem auch durch stärkere Kooperationen zwischen Schulen und Universitäten, durch eine intensivere Begleitung beim Übergangsprozess von nicht-traditionellen Studierenden an die Universität und durch die Sensibilisierung des akademischen Personals hinsichtlich dieser Studierendengruppe in der Verantwortung Abbruchrisiken zu verringern

(Nairz-Wirth et al. 2017; Watts und Pickering 2000). Dies zeigt die Bedeutsamkeit einer besseren Integration verschiedener Lebensbereiche von First-in-Family Studierenden in das universitäre Umfeld. Universitäten können als gesellschaftlicher Ort betrachtet werden, welcher nicht nur Studierenden, sondern auch deren Familien und sozialem Umfeld offenstehen sollte (Euler und Sporn 2018; Meyer und Sporn 2018). Studierende sollten nicht als losgelöste Individuen, sondern als eingebettet in ihren jeweiligen sozialen Kontext verstanden werden.

Auch wenn Institutionen mit diversen Unterstützungsprogrammen bereits versucht haben, auf die Bedürfnisse einer heterogenen Studierendenschaft zu reagieren, so kritisieren Lowery-Hart und Pachecon (2011) in ihrer Studie, dass Programme, die speziell für First-in-Family Studierende konzipiert und auch als solche gekennzeichnet werden, diese Studierenden durch den exklusiven Charakter dieser Programme eher von anderen Studierenden, die nicht die ersten in ihrer Familie sind, die studieren, isolieren. Dies zeigt unter anderem folgende Interviewpassage: "Sometimes all these programs make me feel even more insecure, like you have this group for first gens, you have this floor in the dorms for first gens, tutoring for first gens, special field trips for first gens, it's like we are so bad off that you have to do more for us that for other groups and it makes us stick out and tells everyone we are different" (Lowery-Hart und Pacheco 2011, S. 64). Die Studienautoren argumentieren, dass dadurch eine Gruppe kreiert würde, die sich nicht voll und ganz in die „Campus-Kultur" integrieren könne. "Education administrators recognize the responsibility to increase FGS populations, but the students often find that institutions do not meet their needs" (Lowery-Hart und

Pacheco 2011, S. 55). Dazu sollte das administrative als auch das wissenschaftliche Universitätspersonal die gelebte Kultur auch kritisch hinterfragen. Reay (2018, S. 538) schreibt dazu: "Once we recognise that excluding behaviour is a consequence of the middle and upper class institutional culture [...] rather than being attributable to deficits or self-exclusion in the individual working class student, it becomes clear that the institution needs to be the focus for radical change rather than the working class individual".

3.3 Studienbegleitende Erwerbstätigkeit

Dieses Kapitel diskutiert den bisherigen Stand der Forschung zu studienbegleitender Erwerbstätigkeit. Viele der hier angeführten Studien behandeln dieses Thema ohne explizitem Fokus auf First-in-Family Studierende, weshalb die Ergebnisse nicht uneingeschränkt auf diese Studierendengruppe übertragbar sind. Hiermit wird eine bedeutende Forschungslücke sichtbar, die im Rahmen vorliegender Doktorarbeit bearbeitet wird. Denn obwohl Studien vermehrt darauf hinweisen, dass First-in-Family Studierende tendenziell häufiger und auch in höherem Ausmaß studienbegleitend erwerbstätig sind als Studierende, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen, wurden deren Erfahrungen hinsichtlich der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit selten in den Blick genommen. Zudem gilt studienbegleitende Erwerbstätigkeit generell als bisher unterbeforschtes Thema, obwohl dieses Phänomen innerhalb der letzten Jahrzehnte an Aktualität und Bedeutung gewonnen hat (Cinamon 2016). Obwohl studienbegleitende Erwerbstätigkeit kein neues Phänomen darstellt, so sind doch das Erwerbsausmaß sowie die Notwendigkeit für Studieren-

de, mithilfe einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit das Studium zu finanzieren, stark angestiegen. Dies resultiert auch in einer Zunahme des Anteils an Studierenden, die regelmäßig – d. h. auch während des Semesters – erwerbstätig sind. Des Weiteren ist ein steigender Anteil an jenen Studierenden zu verzeichnen, die Vollzeit arbeiten (Masevičiūtė et al. 2018; Bacher und Wetzelhütter 2014; Hall 2010; Moreau und Leathwood 2006).

Weitere Gründe sind die voranschreitende soziale Durchmischung der Studierendenpopulation und der damit einhergehende Wandel der soziodemografischen und sozioökonomischen Struktur der Studierendenpopulation. Erwerbstätigkeit ist eine wesentliche Dimension studentischer Diversität (König 2018). Außerdem spielen die steigenden Kosten, die mit einem Studium verbunden sind, wie beispielsweise der allgemeine Anstieg an Lebenserhaltungskosten, eine bedeutende Rolle. Darmody und Smyth (2008) argumentieren, dass die steigende studienbegleitende Erwerbstätigkeit auch im Kontext des Arbeitsmarktes zu sehen ist, der günstige und flexible Arbeitskräfte nachfragt. Diese Anforderungen können Studierende oftmals erfüllen, wenn sie ihre Lebenserhaltungskosten nicht zur Gänze durch eine Erwerbstätigkeit zu decken haben und ihre Kosten relativ niedrig sind, indem sie keinen eigenen Haushalt oder Ähnliches zu finanzieren haben. Somit profitieren auch Unternehmen und andere Organisationen von den zur Verfügung stehenden studentischen Arbeitskräften. Callender (2008) konnte in diesem Zusammenhang für den britischen Kontext zeigen, dass Studierende einen unterdurchschnittlichen Stundenlohn bezahlt bekommen und daher besonders günstig für den Arbeitsmarkt sind.

Auch wenn sich die Hochschulsysteme innerhalb Europas deutlich voneinander unterscheiden, z. B. hinsichtlich des Hochschulzugangs, der Studiengebühren und staatlicher Unterstützungssysteme, so handelt es sich bei dem Anstieg studienbegleitender Erwerbstätigkeit um einen länderübergreifenden Trend (Darolia 2014; Broadbridge und Swanson 2005, 2006). Dies steht im Zusammenhang mit hochschulpolitischen Reformen. Einerseits hat die Bologna-Reform zu restriktiveren Studienstrukturen geführt, die den Studierenden nun eine geringere Flexibilität, z. B. hinsichtlich der zu absolvierenden Fächer und deren Reihenfolge, bieten, was einer regelmäßigen studienbegleitenden Erwerbstätigkeit eigentlich entgegenwirkt. Andererseits führen die übergreifenden Ziele, lebenslanges Lernen (LLL) zu fördern und die Diversität der Studierendenpopulation zu steigern, dazu, dass zunehmend berufsbegleitende Programme geschaffen werden und die Möglichkeit eines Teilzeitstudiums eingerichtet wird (Bacher und Wetzelhütter 2014).

In Österreich haben vor allem Fachhochschulen – als Teil des österreichischen Hochschulsystems – auf diese Entwicklungen reagiert, indem sie zahlreiche berufsbegleitende Studienprogramme anbieten. An Universitäten gibt es solche Programme jedoch kaum. Bisher haben Studierende aufgrund der vergleichsweise „liberalen“ Studienbedingungen an den Universitäten – durch zum Beispiel einen überwiegend offenen Hochschulzugang und keine bzw. vergleichsweise geringe Studiengebühren – das Studium und die Erwerbstätigkeit meist mithilfe einer Ausdehnung der Studienzeit vereinbart. Dies führte jedoch zu längerer Studiendauer und geriet damit zunehmend in die Kritik bildungspolitischer Entscheidungsträger*innen. Der dahinterliegende Zu-

sammenhang zu studienbegleitender Erwerbstätigkeit bleibt dabei jedoch weitestgehend unberücksichtigt. Daraus resultiert, empirisch betrachtet, eine Verschlechterung der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit für Studierende in Österreich (Lassnigg und Unger 2014). Dies legt nahe, dass Studierende nach wie vor als „traditionelle" Vollzeitstudierende verstanden werden, und somit die Möglichkeiten für (faktisch) Teilzeitstudierende, Studium und Erwerbstätigkeit zu vereinbaren, stark begrenzt bleiben. Auch wenn empirische Ergebnisse zeigen, dass die Studierendenpopulation dem Bild des*der traditionellen Vollzeitstudierenden nicht mehr entspricht (Darmody und Fleming 2009), so liegt die Verantwortung für die Herstellung von Vereinbarkeit nach wie vor fast ausschließlich beim jeweiligen Individuum. Daher fokussiert die empirische Analyse im Rahmen dieser Dissertation, und damit auch die folgenden Ausführungen des Stands der Forschung, überwiegend auf die Situation der Studierenden an Universitäten. Denn Ziel ist es, Vereinbarkeitslogiken der Studierenden zu rekonstruieren und Gelingensbedingungen aufzuzeigen. Des Weiteren nehmen bisherige Studien häufig nur die negativen Effekte studienbegleitender Erwerbstätigkeit in den Blick und potenzielle positive Effekte bleiben unterbeleuchtet (König 2018, Lassnig und Unger 2014). Dies macht deutlich, dass es Studien bedarf, die eine differenziertere Betrachtung dieses Phänomens anstreben (McNall und Michel 2011).

In den folgenden Unterkapiteln werden nun bisherige Studien zu studienbegleitender Erwerbstätigkeit präsentiert, in denen sowohl quantitative, qualitative als auch Mixed-Methods-Ansätze verfolgt werden. Einige wenige sind auch Längsschnittstudien, d. h. sie wurden über einen längeren Zeitraum durchgeführt (siehe

u. a. die Studien von Landstedt et al. 2017; Hall 2010; Darmody und Fleming 2009; Barron und Anastasiadou 2009). Während die quantitative Forschungsliteratur disziplinär überwiegend der Psychologie (siehe u. a. Cinamon 2016; Meeuwisse et al. 2014; McNall und Michel 2011), der (Bildungs-)Ökonomie (siehe u. a. Darolia 2014) sowie der (Bildungs-)Soziologie zuzuordnen ist, können die existierenden qualitativen Studien überwiegend soziologisch und bildungswissenschaftlich verortet werden oder sind innerhalb der Managementliteratur zu finden (siehe z. B. Magri Eller et al. 2016).

Inhaltlich wird im Rahmen quantitativer Studien das Profil erwerbstätiger Studierender erforscht (siehe Kapitel 3.3.1) sowie versucht, Effekte studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg zu messen (siehe Kapitel 3.3.2). Darunter fallen Forschungsarbeiten zu den Auswirkungen auf Noten, auf die individuelle Zufriedenheit sowie das Wohlbefinden der Studierenden. Auch der Einfluss auf das Risiko eines Studienabbruchs wird hierbei untersucht. Demgegenüber fokussieren qualitativ angelegte Studien die Exploration von Erwerbsgründen sowie die Offenlegung struktureller Hürden, denen Studierende bei der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit begegnen (siehe Kapitel 3.3.3). Dabei werden wahrgenommene Auswirkungen studienbegleitender Erwerbstätigkeit diskutiert. Weitere qualitative Studien zeigen auch die Strategien auf, mithilfe derer Studierende versuchen, verschiedene Lebensbereiche zu koordinieren. Diesen Forschungsarbeiten wird in Kapitel 0 gesondert Rechnung getragen.

3.3.1 Profil erwerbstätiger Studierender und Erwerbsgründe

Studien, die sich mit dem Profil erwerbstätiger Studierender auseinandergesetzt haben, sind der Frage nachgegangen, welche personenbezogenen und studienbezogenen Merkmale diese Studierenden tendenziell aufweisen. Dabei konnte gezeigt werden, dass mit zunehmendem *Alter* des*der Studierenden das Erwerbsausmaß und die Erwerbsquote signifikant ansteigen (Bacher und Wetzelhütter 2014). Ältere Studierende weisen im internationalen Kontext auch eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, einem Teilzeitstudium anstelle eines Vollzeitstudiums nachzugehen (Darmody und Fleming 2009). Weiters haben Studierende mit einer *alternativen Hochschulzugangsberechtigung* (Berufsreifeprüfung, Studienberechtigungsprüfung, etc.) eine höhere Erwerbsquote und ein höheres Erwerbsausmaß als Studierende mit einer allgemeinen Hochschulreife (Bacher und Wetzelhütter 2014). Darüber hinaus weisen Studierende mit alternativer Hochschulzugangsberechtigung auch im internationalen Kontext eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, ein Teilzeitstudium zu absolvieren (Darmody und Smyth 2008; Darmody und Fleming 2009; Darolia 2014), da dieses Merkmal eng mit dem Faktor Alter verbunden ist.

Hinsichtlich *studienbezogener Faktoren* konnte festgestellt werden, dass das durchschnittliche Erwerbsausmaß innerhalb einzelner Studienrichtungen erheblich variiert. Bacher und Wetzelhütter (2014) haben für den österreichischen Kontext gezeigt, dass in technisch-naturwissenschaftlichen Studienrichtungen der Anteil an erwerbstätigen Studierenden am geringsten ist. Jener in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern ist am höchsten. Diese Unterschiede sind unter anderem auf die jeweiligen studienspezifischen Strukturen zurückzuführen. So hat die Untersuchung von

Darmody und Smyth (2008) für den irischen Kontext ergeben, dass das Erwerbsausmaß mit zunehmend verpflichtenden Präsenzzeiten abnimmt und vor allem im letzten Studienjahr zurückgeht.

Hinsichtlich der sozialen Herkunft, meist gemessen anhand des *Bildungsabschlusses der Eltern*, konnte darüber hinaus gezeigt werden, dass Studierende, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen, tendenziell mit geringerer Wahrscheinlichkeit erwerbstätig sind als Studierende, deren Eltern über keinen Hochschulabschluss verfügen (Darmody und Smyth 2008). Auch im Zusammenhang mit der finanziellen Unterstützung durch die Eltern sind die Ergebnisse ähnlich: jene Studierenden, deren Eltern das Studium (mit-)finanzieren, weisen eine geringere Wahrscheinlichkeit auf, einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nachzugehen als jene, die über keinerlei Finanzierung durch die Eltern verfügen (Darmody und Smyth 2008; Broadbridge und Swanson 2005). Dies verschärft soziale Ungleichheitsmechanismen vor allem dann, wenn staatliche Unterstützungssysteme nicht ausreichend ausgebaut sind und Studierende daher aufgrund finanzieller Notwendigkeit in hohem Ausmaß studienbegleitend erwerbstätig sind.

Hinsichtlich des *Geschlechts* sind die Ergebnisse widersprüchlich. Einige Studien stellen keinen signifikanten Gendereffekt hinsichtlich der Häufigkeit und des Ausmaßes von studienbegleitender Erwerbstätigkeit fest (Hall 2010; Barron und Anastasiadou 2009). Andere wiederum haben gezeigt, dass Frauen tendenziell häufiger während des Studiums erwerbstätig sind als Männer und dies auch in höherem wöchentlichen Studienausmaß (Darmody und Fleming 2009, Darmody und Smyth

2008). Hinsichtlich *weiterer soziodemografischer Merkmale* zeigen Broadbridge und Swanson (2005) im Rahmen eines Literature Reviews auf, dass vor allem jene Studierenden eine besonders hohe Wahrscheinlichkeit studienbegleitend erwerbstätig zu sein aufweisen, die aus Kostengründen während des Studiums im Elternhaus wohnen, und nicht beispielsweise in einem Studierendenwohnheim in der Nähe des Universitätscampus. Dies sehen die Autorinnen insofern kritisch, als das Wohnen zu Hause in Kombination mit einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit zu einer sozialen Exklusion von weiteren außercurricularen oder sozialen Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Studium (*university life*) führen kann. Somit wird die soziale Integration genau jener Studierenden erschwert, die ohnehin von einem höheren Studienabbruchrisiko betroffen sind. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Darmody und Fleming (2009) auf Basis ihres Literature Reviews, welcher speziell Ergebnisse zu Teilzeitstudierenden fokussiert. Die Autorinnen zeigen auf, dass Studierende, die studienbegleitend erwerbstätig sind, tendenziell an weniger prestigeträchtigen Institutionen studieren als jene, die während ihrer Studienzeit nicht erwerbtätig sind. Außerdem sei die soziale Integration eine der wichtigsten Faktoren für den Studienerfolg, für die jedoch meist zu wenig Zeit bliebe. Auch das Zurechtkommen mit multiplen Verpflichtungen, die im Rahmen einer Erwerbstätigkeit und eines Studiums einzuhalten seien, würden die soziale Integration in das universitäre Geschehen erschweren.

Interessanterweise konnte auch in jenen Ländern, in denen es Teilzeitstudien an Universitäten gibt – wie z. B. Australien oder dem Vereinigten Königreich – ein Anstieg der Erwerbstätigkeit unter allen Studierenden, d. h. auch unter Vollzeitstudierenden,

festgestellt werden (vgl. Hall 2010). Hinsichtlich der *Motive* führen Studien vor allem die finanzielle Notwendigkeit als wichtigsten Grund an (Unger et al. 2020; Barron und Anastasiadou 2009; Zaussinger et al. 2016a). Dies zeigt sich unter anderem auch anhand der Höhe des Anteils, den die studienbegleitende Erwerbstätigkeit zu den Lebenserhaltungskosten der Studierenden beiträgt. Eine Studie von Hall (2010) für den australischen Kontext konnte diesbezüglich zeigen, dass fast 70 % des gesamten Einkommens von Studierenden durch deren Erwerbstätigkeit gesichert wird und diese somit eine bedeutende Einkommensquelle darstellt. Weitere Erwerbsgründe sind die Finanzierung des Lebensstils über das notwendige Mindestmaß hinaus, der Erwerb von Berufserfahrung, das Knüpfen sozialer Kontakte, das Erlangen der finanziellen Unabhängigkeit von den Eltern, das Sparen für Reisen und Freizeitaktivitäten, die Verbesserung von Sprachkenntnissen, die Aneignung von Fähigkeiten hinsichtlich Zeitmanagement und die Aufbesserung des eigenen CVs (Bacher und Wetzelhütter 2014, Hall 2010).

3.3.2 Auswirkungen von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg

Neben den Fragen, wer besonders häufig studienbegleitend erwerbstätig ist und warum, interessiert vor allem die Frage, welche Auswirkungen eine regelmäßige Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg haben kann (siehe z. B. König 2018; Darolia 2014; Hall 2010; Callender 2008). Studienerfolg ist jedoch ein Konzept, das höchst unterschiedlich gemessen wird, weshalb besonders darauf zu achten ist, welche Variablen zur Messung von Effekten

herangezogen werden. Während einige Studien auf Basis von Sekundärdaten aufzeigen, wie sich studienbegleitende Erwerbstätigkeit auf die akademischen Leistungen der Studierenden in Form von Noten oder absolvierten Credits (z. B. ECTS) auswirkt, rücken andere Studien die Sichtweise der Studierenden in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses (siehe Kapitel 3.3.2.2). Die meisten theoretischen Modelle zu den Auswirkungen studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg stützen sich auf Modelle aus der Studienabbruchforschung. Ein solches Modell, welches studienbegleitender Erwerbstätigkeit besondere Beachtung schenkt, ist jenes von Riggert et al. (2006), welches nun im folgenden Kapitel kurz skizziert wird, bevor auf die bisherigen Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg näher eingegangen wird.

3.3.2.1 Theoretische Modelle zu den Auswirkungen studienbegleitender Erwerbstätigkeit

Analysen zu den Auswirkungen studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg stützen sich häufig auf bereits bestehende Theoriemodelle aus der Studienabbruchforschung. Riggert et al. (2006) haben auf Basis der Prozessmodelle von Tinto (1982, 1993) sowie Bean und Metzner (1985) ein eigenes Modell entwickelt, welches studienbegleitende Erwerbstätigkeit näher in den Fokus der Betrachtung rückt. Bisherige Modelle gehen davon aus, dass Studienabbruch – und damit implizit auch Studienerfolg – vor allem von der sozialen und akademischen Integration der Studierenden in das universitäre System bzw. die universitäre Institution abhängt. Diese Integration wird von einer Vielzahl an

Faktoren beeinflusst, wobei – neben Persönlichkeitsfaktoren – vor allem die Herkunft der Studierenden sowie „externe Faktoren“ (bzw. auch „Umweltfaktoren“ oder „Umweltbedingungen“ genannt) eine bedeutende Rolle spielen. Darunter fallen beispielsweise die Lebensbedingungen der Studierenden oder deren familiäre Situation. Aber auch die Studienbedingungen an der jeweiligen Universität, z. B. der Hochschulort, die Betreuungsrelationen oder die studienbezogenen Anforderungen betreffend, fallen unter diese Bezeichnung.

Riggert et al. (2006) bauen mit ihrem Modell auf der Kritik auf, dass bisherige Modelle zur Erforschung des Studienabbruchs studienbegleitende Erwerbstätigkeit lediglich unter den „externen Faktoren“ subsummieren und nicht gesondert ins Blickfeld rücken. Dies kritisiert auch König (2018) für den deutschsprachigen Raum, der im Rahmen seiner Studien den Einfluss studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf die Abbruchwahrscheinlichkeit untersucht. Als theoretisches Modell zieht er das aktuelle Studienabbruchmodell des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) heran (Heublein et al. 2009; Heublein 2014; Heublein et al. 2017; Neugebauer et al. 2019). Auch in diesem Modell wird die Erwerbstätigkeit jedoch nur am Rande berücksichtigt.

Innerhalb des Modells von Riggert et al. (2006) wird die Rolle externer Faktoren detaillierter ausgearbeitet, da die Grundannahme darin besteht, dass „externen Faktoren“ ein stärkerer Einfluss auf den Studienerfolg zukommt als „akademischen Faktoren“, weshalb diese genauer untersucht werden sollten. Folgendes Beispiel führen die Autor*innen für ihr Argument an: Eine Person, die zwar gute Leistungen erbringt (akademischer Faktor),

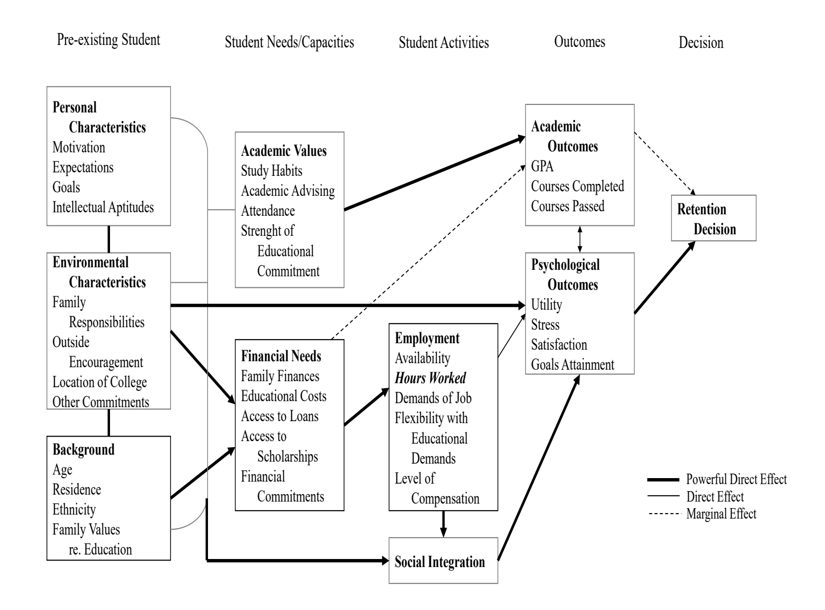
jedoch Betreuungspflichten zu leisten hat (externer Faktor), ist insgesamt einem höheren Studienabbruchrisiko ausgesetzt, als eine Person, die zwar schlechtere Leistungen erbringt, jedoch die notwendigen finanziellen Ressourcen sowie die emotionale Unterstützung durch die Familie besitzt, um das Studium erfolgreich abzuschließen. Externen Faktoren kommen somit, laut den Autor*innen, für den Studienerfolg eine wichtigere Rolle zu als akademischen Faktoren. Die Bedeutung der externen Faktoren ist deshalb so zentral, weil sie überwiegend das Maß an sozialer Integration des*der Studierenden an der Universität bestimmen und diese Integration als ausschlaggebend für den Verbleib im Studium erachtet wird.

Abbildung 1 zeigt das Modell von Riggert et al. (2006, S. 74), in welchem jene Faktoren und deren Zusammenspiel beleuchtet werden, die im Zuge des Studienprozesses für den Verbleib im Studium von Bedeutung sind. Diese Faktoren beziehen sich in einem ersten Schritt auf Merkmale, die dem Studium vorgelagert sind *(pre-existing student)*. Diese sind wiederum unterteilt in (1) persönliche Charakteristika *(personal characteristics)* der Studierenden, welche beispielsweise deren Studienmotive, Erwartungen, Ziele und intellektuelle Fähigkeiten umfassen.

Zur zweiten Gruppe (2) der dem Studium vorgelagerten Einflussfaktoren gehören jene Merkmale, welche die (soziale) Umwelt der Studierenden betreffen *(environmental characteristics)*. Dazu zählen beispielsweise Betreuungspflichten oder die Nähe des Wohnorts zur Universität. In weiterer Folge werden noch Merkmale unterschieden (3), die den (sozialen) Hintergrund der Studierenden betreffen *(background)*. Dazu zählen zum Beispiel

das Alter der Studierenden, deren Wohnsituation oder auch die Bildungsaffinität der jeweiligen Familien.

Abbildung 1: Modell zu den Auswirkungen studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg (Riggert et al. 2006, S. 74)



Darauf aufbauend üben, laut dem Modell (siehe Abbildung 1), vor allem die letzten beiden Gruppen, also die externen Faktoren (2) und die herkunftsbezogenen Faktoren (3), einen direkten Einfluss auf die finanzielle Situation *(financial needs)* der Studierenden aus. Folgende Faktoren sind hinsichtlich der Finanzierung des Studiums, auf Basis der Überlegungen von Riggert et al. (2006), von zentraler Bedeutung: finanzielle Situation der Familie, Höhe der Studiengebühren und anderer studienbezogener Kosten, Zugang zu Förderungen und Stipendien sowie anderweitige finanzielle Verpflichtungen. Diese Faktoren bedingen

wiederum, inwiefern Studierende einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit *(employment)* nachgehen (müssen) und in welcher Art und Weise sie dies tun. Hinsichtlich der Erwerbstätigkeit sind mitunter die Höhe des Erwerbsausmaßes sowie das Ausmaß an Flexibilität entscheidend in Bezug auf die soziale Integration an der Universität. Riggert et al. (2006) argumentieren auf Basis ihres Modells, dass die Frage, wie sich studienbegleitende Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg auswirkt, davon abhängt, inwiefern diese die soziale Integration beeinflusst.

Ein Blick in die Forschungsliteratur aus der Psychologie legt weitere theoretische Modelle zur Untersuchung der Auswirkungen von studienbegleitender Erwerbstätigkeit offen. Hier ist zum Beispiel Frone's *Work-Family-Interface* zu erwähnen. Dieses Modell wurde für die Erforschung der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit von Cinamon (2016) adaptiert. Broadbridge und Swanson (2005) verweisen in ihrer Forschung auf den *transactional approach*, der ebenfalls aus der Psychologie stammt. Landstedt et al. (2017) nehmen in ihrer Forschung auf das *stress process model* von Aneshensel (1992) Bezug und beleuchten damit die Dauer, innerhalb der Stressoren kontinuierlich vorhanden sind (z. B. in Form von chronischem Stress).

Auf die hier angeführten Erklärungsmodelle aus der Psychologie wird jedoch nicht näher eingegangen, da sich hiesige Arbeit in theoretischer Hinsicht auf soziologische Konzepte stützt, die in Kapitel 4 noch näher erläutert werden. Insgesamt kann gesagt werden, dass sich vergleichsweise wenige empirische Studien zu den Auswirkungen studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf die Entwicklung theoretischer Modelle konzentrieren, sondern eher

die Erweiterung des bisherigen empirischen Forschungsstandes fokussieren. Dieser wird im Folgenden nun skizziert.

3.3.2.2 Auswirkungen studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf akademische Leistungen, Studienzufriedenheit und subjektives Wohlbefinden

Obwohl Studien, welche die Effekte studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf *akademische Leistungen* – und hier im speziellen auf Noten – untersucht haben, zu leicht voneinander abweichenden Ergebnissen kommen, hat sich tendenziell gezeigt, dass sich mit steigendem studienbegleitetem Erwerbausmaß die Noten der Studierenden verschlechtern (Hall 2010). Untersuchungen zeigen, dass dies damit zusammenhängt, dass bei einem zu hohen Erwerbsausmaß nicht mehr genügend Zeit für das Studium aufgewendet werden kann (Hall 2010, Broadbridge und Swanson 2005). Auch Callender (2008) hat in ihrer Studie, im Rahmen derer Studierende an sechs Universitäten des Vereinigten Königreichs befragt wurden, gezeigt, dass sich das Erwerbsausmaß linear negativ auf die Noten *(final year marks)* und die finalen Abschlussergebnisse *(degree results)* auswirkt. Darolia (2014) untersucht in seiner Studie, auf Basis eines repräsentativen Samples für die Studierendenpopulation der USA, ebenfalls die Auswirkungen studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf Noten und absolvierte Credits sowohl innerhalb der Vollzeit- als auch der Teilzeitstudierenden. Dabei konnte er zwar keinen linearen negativen Effekt der Erwerbstätigkeit auf Noten, jedoch hinsichtlich des Absolvierens von Credits feststellen. Das bedeutet, je höher das Erwerbsausmaß der Studierenden, desto weniger Kurse werden

pro Semester absolviert. Eine differenzierte Betrachtung des Erwerbsausmaßes von Darolia (2014) hat jedoch ergeben, dass eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit bis zu 5 Stunden pro Woche einen positiven Effekt auf die Noten hat. Ein signifikant negativer Effekt auf die Noten konnte bei Vollzeitstudierenden ab einem Erwerbsausmaß von 15 Stunden pro Woche, bei Teilzeitstudierenden ab einer Anzahl von 10 Stunden pro Woche festgestellt werden (Darolia 2014, S. 44–45). Obwohl für ein geringeres Erwerbsausmaß kein negativer Effekt verzeichnet werden konnte, merkt der Studienautor kritisch an, dass dennoch möglicherweise die soziale Integration an der Universität darunter leiden könnte, diese in den Daten jedoch nicht erfasst wurde. Er empfiehlt daher auch andere Kriterien zur Messung des Studienerfolgs heranzuziehen.

Die individuelle *Zufriedenheit mit dem Studium* ist beispielsweise ein Faktor, der – wie die soziale Integration – hinsichtlich der Prävention von Studienabbruch bedeutend ist (Darmody und Smyth 2008). Hall (2010) konnte jedoch keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Erwerbstätigkeit und der Zufriedenheit mit dem Studium feststellen: “Although work impacts negatively on study, leisure time and even attendance at classes […], it does not diminish satisfaction with overall experience at university. This finding suggests that students who work part-time may factor this commitment into their perception of the role of a student and scale down their expectations accordingly” (Hall 2010, S. 447). Hinsichtlich des subjektiv *wahrgenommenen Wohlbefindens* von erwerbstätigen Studierenden haben jedoch vor allem qualitative Studien offengelegt, dass erwerbstätige Studierende von Müdigkeit und Schlafproblemen

berichten, oder das Gefühl haben, häufig krank zu werden (Broadbridge und Swanson 2006). Landstedt et al. (2017) haben in einer Längsschnittstudie mithilfe eines Mixed-Methods-Ansatzes erwerbstätige Studierende in Australien im Alter von 20 bis 22 Jahren in Bezug auf deren psychische Gesundheit befragt. Die Studienergebnisse haben gezeigt, dass vor allem dann negative Effekte auf die psychische Gesundheit der Befragten festgestellt werden konnten, wenn diese aufgrund von finanzieller Notwendigkeit studienbegleitend erwerbstätig sind und dies vor allem über mehrere Jahre hinweg. In ihrer Studie zu Studienabbrecher*innen in Österreich konnten Nairz-Wirth et al. (2017) zeigen, dass eine solche Doppelbelastung in letzter Konsequenz auch zu einem *Studienabbruch* führen kann: "[T]he interviewees felt they had had to constantly overcome impediments – without adequate support and with a lack of much-needed cultural, social and economic capital" (Nairz-Wirth et al. 2017, S. 20).

Es gibt jedoch nur wenige Studien, welche Studienabbruch explizit im Zusammenhang mit studienbegleitender Erwerbstätigkeit untersuchen können. Dies liegt daran, dass Studierende, die die Universität verlassen haben, für Befragungen schwer zugänglich sind. Daher stützen sich die meisten Studien auf Befragungen inskribierter Studierender, wodurch meist Risikogruppen identifiziert werden, bei denen ein Abbruch im Vergleich zu anderen Studierendengruppen wahrscheinlicher ist, strenggenommen jedoch keine Rückschlüsse dahingehend erlaubt sind, ob die befragten Studierenden ihr Studium abschließen oder abbrechen werden.

Eine Ausnahme stellt die Studie von König (2018) dar, die auf Basis einer Exmatrikulierten-Befragung an 60 deutschen

Hochschulen – d. h. im Sample sind sowohl Abbrecher*innen als auch Absolvent*innen diverser Bachelorstudien enthalten – untersucht hat, inwiefern studienbegleitende Erwerbstätigkeit das Abbruchrisiko erhöht. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass eine wenig zeitintensive und studienfachnahe Erwerbstätigkeit ein positiver Prädiktor für einen Studienabschluss ist. Das bedeutet, dass, sofern die Erwerbstätigkeit eine wöchentliche Arbeitszeit von zehn Stunden nicht überschreitet, diese auf den Studienerfolg einen positiven Effekt ausübt. Eine Studienfachnähe der Erwerbstätigkeit wirkt sich sogar dann positiv aus, wenn die studienbegleitende Erwerbstätigkeit die Grenze von zehn Stunden pro Woche überschreitet. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit per se keinen negativen Effekt auf die Studienerfolgswahrscheinlichkeit hat, sondern die inhaltliche Nähe zum Studium und das Erwerbsausmaß ausschlaggebend sind. König (2018) merkt in diesem Zusammenhang jedoch kritisch an, dass häufiger einer zeitintensiven fachfremden Erwerbstätigkeit nachgegangen wird, wenn diese vorrangig der Studienfinanzierung dient. Erwerbstätige Studierende weisen zudem seltener jene Merkmale auf, die für den Studienerfolg als förderlich angesehen werden (siehe dazu Kapitel 3.3.1), als Studierende, die sich das Studium nicht mithilfe einer Erwerbstätigkeit finanzieren müssen. Daraus schließt der Autor, dass es hier eine Gruppe gibt, die hinsichtlich der Ausstattung mit diversen – für einen Studienerfolg als relevant erachteten – Kapitalarten benachteiligt ist und der durch eine zeitintensive fachfremde Erwerbstätigkeit zunehmend auch andere für einen Studienerfolg wichtige Faktoren verschlossen bleiben (König 2018). Bacher und Wetzelhütter (2014) weisen darauf hin, dass jene Studierende, die über

Vereinbarkeitsprobleme berichten, tendenziell häufiger einen Studienabbruch anstatt eine Beendigung der Erwerbstätigkeit in Erwägung ziehen. Deren multivariate Analysen haben ergeben, dass Vereinbarkeitsschwierigkeiten zwischen Studium und Erwerbstätigkeit stärker auf die Studienabbruchneigung wirken als Schwierigkeiten mit den Studienbedingungen.

Hinsichtlich der hier dargestellten Studien, welche die Auswirkungen studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg untersuchen, ist limitierend zu erwähnen, dass diese häufig auf Daten beruhen, die ausschließlich an einer Institution erhoben wurden. Nur wenige Studien weisen national repräsentative Ergebnisse auf. Beispiele hierfür sind die Studie von Darolia (2014) für den US-amerikanischen Kontext, jene von Callender (2008) aus dem Vereinigten Königreich, jene von König (2018) für den deutschen Hochschulkontext und die Studien von Darmody und Smyth (2008) sowie Darmody und Fleming (2009) aus Irland. Ergänzend merkt Callender (2008) kritisch an, dass viele Studien, welche die akademischen Leistungen der Studierenden in ihre Analyse einbeziehen, selten innerhalb der statistischen Modellierung bisherige schulische Leistungen einbeziehen. Dies ist laut der Autorin jedoch zentral, da schulische Leistungen ein guter Prädiktor für studienbezogene Leistungen sind. Hier sei vor allem der Zusammenhang zwischen Erwerbstätigkeit und schulischen Noten nicht zu unterschätzen, da vor allem jene häufiger studienbegleitend erwerbstätig sind, die bereits in der Schule schlechtere Noten im Vergleich zu ihren Peers aufgewiesen haben. Dieser Zusammenhang sollte wiederum nicht losgelöst von der sozialen Herkunft und den zur Verfügung stehenden Ressourcen betrachtet werden: "[…] students with lower academic attainment

prior to university entry, over-represented among students from lower socio-economic groups, were far more likely to work long hours than peers with higher academic attainment prior to entry" (Callender 2008, S. 368).

3.3.3 Vorteile und Nachteile studienbegleitender Erwerbstätigkeit

Nachdem eine Vielzahl von Studierenden studienbegleitend erwerbstätig ist und sich dies sowohl positiv als auch negativ auf deren Studienerfolg auswirken kann, haben sich eine Vielzahl an Studien auch mit den wahrgenommenen Vorteilen und Nachteilen von studienbegleitender Erwerbstätigkeit aus Sicht der Studierenden beschäftigt. Bacher und Wetzelhütter (2014) haben hinsichtlich der wahrgenommenen *Nachteile* gezeigt, dass vor allem jene Studierenden die größten Vereinbarkeitsschwierigkeiten aufweisen, die in Studienfächern mit besonders schlechten Betreuungsrelationen studieren – dies betrifft vor allem die Wirtschafts- sowie die sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächer.

Weiters spielt die Höhe des Erwerbsausmaßes eine wesentliche Rolle hinsichtlich der wahrgenommenen Nachteile. Studienergebnisse zeigen, dass sich die Wahrnehmung von Vereinbarkeitsschwierigkeiten mit steigendem Erwerbsausmaß tendenziell erhöht. Hall (2010) zeigte in diesem Zusammenhang, dass die zeitlich begrenzten Ressourcen, die bei einem hohen Erwerbsausmaß verbleiben, die größte Hürde für die befragten Studierenden darstellen. Sie berichten von dem Gefühl, dass die Erwerbstätigkeit ihre Konzentration auf das Studium und universitäre Aktivitäten sowie die soziale Integration maßgeblich erschwert. Auch

verringert sich dadurch die verbleibende Zeit für Erholung (Magri Eller et al. 2016). Vor allem bei Studierenden, die mehr als 10 Stunden pro Woche erwerbstätig sind, sind negative Effekte auf die Vereinbarkeit festzustellen (Hall 2010; Darolia 2014; Unger et al. 2020).

Weitere Studien haben offengelegt, dass es vor allem dann zu spannungsgeladenen Interessenskonflikten zwischen Studium und Erwerbstätigkeit kommen kann, wenn diese beiden Lebensbereiche besonders konträre Bereiche darstellen. Studierenden berichten in der Studie von Watts und Pickering (2000) in diesem Zusammenhang von dem Gefühl, sie würden in zwei entgegengesetzte Richtungen gezogen werden. Auch Studierende mit Betreuungspflichten bzw. anderen zeitintensiven Verpflichtungen empfinden es als besonders herausfordernd, Studium, Erwerbstätigkeit und Familie miteinander zu vereinbaren (Darmody und Fleming 2009). Darüber hinaus sind weitere kontextuelle Faktoren, wie z. B. die Art der beruflichen Tätigkeit, die Arbeitsbedingungen oder weitere lebensweltliche Rahmenbedingungen, die darüber entscheiden inwiefern Studierende die von ihnen präferierten Entscheidungen treffen können, entscheidend hinsichtlich potenzieller Vereinbarkeitsschwierigkeiten (Husemann und Müller 2018; Bacher und Wetzelhütter 2014). Hinsichtlich der Arbeitsbedingungen wurde gezeigt, dass auch flexible Erwerbsmöglichkeiten als Hürde wahrgenommen werden können. Dies geschehe zunehmend dann, wenn Arbeitgeber*innen beispielsweise kurzfristig zusätzliche Arbeitsstunden einfordern, die der Studienplanung zuwiderlaufen. Bringen Arbeitsgeber*innen wenig Verständnis für das Studium ihrer Arbeitnehmer*innen auf, so erhöht sich die Wahrscheinlichkeit von Vereinbarkeits-

schwierigkeiten, was wiederum zu negativen Spillover-Effekten auf andere Lebensbereiche führen kann (Broadbridge und Swanson 2006).

Demgegenüber stehen Studien, welche die wahrgenommenen *Vorteile* einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit aus Sicht der Studierenden untersucht haben. Diesbezüglich berichten Studierende beispielsweise davon, dass die Erwerbstätigkeit ihre Studienmotivation erhöht. Sie begründen dies damit, dass die studienbegleitende Erwerbstätigkeit sie erkennen lässt, weshalb es sich lohne, einen Studienabschluss zu erreichen. Weiters werden auch Fähigkeiten erwähnt, die sich im Rahmen einer Erwerbstätigkeit aneignen lassen und die für den Übergang in den Arbeitsmarkt als wichtig erachtet werden (Broadbridge und Swanson 2006, Watts und Pickering 2000). Dies betrifft beispielsweise organisatorische Fähigkeiten oder die Verbesserung des eigenen Zeitmanagements (Watts und Pickering 2000). Weiters kann durch eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit die Anpassungsfähigkeit an unterschiedliche soziale Kontexte gefördert werden sowie das Übernehmen von Verantwortung und das Arbeiten unter Druck erlernt werden (Darolia 2014).

Manche Studierende haben auch davon berichtet, dass es ihre Jobs erlauben würden, die dort verbrachte Zeit zum Lernen zu nutzen. Im Rahmen der Erwerbstätigkeit könnten sie zusätzliche soziale Kontakte knüpfen, die auch in weiterer Folge als Sozialkapital genutzt werden könnten (Broadbrigde und Swanson 2006). Weiters konnte gezeigt werden, dass die zusätzliche Struktur, die eine Erwerbstätigkeit in den Alltag der Studierenden bringt, auch förderlich auf die Studienorganisation wirken kann. Weitere positive Effekte einer studienbegleitenden Erwerbstätig-

keit konnten auch hinsichtlich einer Steigerung der wahrgenommenen Selbstsicherheit im Arbeitskontext beobachtet werden (Darolia 2014). Jene Studierenden, die ihre studienbegleitende Erwerbstätigkeit überwiegend als Bereicherung empfinden, nehmen diese vor allem als positiven Ausgleich zu ihrem studentischen Alltag wahr. Andere Studien weisen darauf hin, dass sowohl Vorteile als auch Nachteile meist zur selben Zeit wahrgenommen werden und diese daher tendenziell simultan existieren (Watts und Pickering 2000, Cinamon 2016).

3.4 Individuelle Strategien zur Ausverhandlung unterschiedlicher Lebensbereiche

Wie bereits gezeigt wurde, nähert sich die bestehende Forschungsliteratur aus unterschiedlichen Perspektiven der studienbegleitenden Erwerbstätigkeit an. Einerseits wird die strukturelle Ebene beleuchtet, die den Einfluss gesellschaftspolitischer Entwicklungen (z. B. Bologna-Reform) in Zusammenhang mit studienbegleitender Erwerbstätigkeit und Vereinbarkeitsfragen untersucht. Andererseits existieren Studien, die sich auf individueller Ebene mit Vereinbarkeitsstrategien von Studierenden zur Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen aus Studium, Erwerbstätigkeit und anderen Lebensbereichen beschäftigen.

Eine der wenigen Arbeiten, die explizit auch Bezug auf First-in-Family Studierende nimmt, ist jene von Moreau und Leathwood (2006), in welcher gezeigt wird, welche Strategien Studierende einsetzen, um Spannungen zwischen unterschiedlichen Anforderungen zu minimieren. Die Studie zeigt, dass Studierende vor allem bei ihren sozialen Freizeitaktivitäten ansetzen und diese

bei zunehmenden Konflikten zwischen Studium und Erwerbstätigkeit reduzieren. Diese Strategie habe jedoch den Nachteil, dass sich die betroffenen Studierenden weniger in extracurriculare Aktivitäten einbringen können, was sich vor allem negativ in Bezug auf den bereits oben diskutierten Übergang an der Universität und die soziale Integration auswirken kann. Als weitere Strategie wird das Aufsuchen eines Jobs mit einem hohen Grad an Routine, d. h. zum Beispiel festgesetzten Arbeitszeiten und wenig inhaltlich variierenden Aufgabenbereichen, genannt. Dies stellt vor allem die Planbarkeit sicher und dass nicht allzu viel Energie für die Erwerbstätigkeit aufgewendet werden muss, damit außerhalb dieser genügend Konzentrationsfähigkeit für das Studium bleibt. Auch das Verringern des Zeitaufwandes für das Studium stellt eine Möglichkeit dar, um Spannungen zwischen unterschiedlichen Anforderungen entgegenzuwirken. Dies impliziert jedoch meist, dass sich die Studiendauer verlängert und der Studienabschluss verzögert. Auch eine Unterbrechung des Studiums oder ein Wechsel in ein berufsbegleitendes Studienprogramm können als Strategien angesehen werden, um Lebensbereiche, die um zeitlich verfügbare Ressourcen konkurrieren, zu koordinieren.

Als weitere zentrale Strategie wurde bei Morales (2012) das „Managen der Freizeit“ herausgearbeitet. Darunter ist das eigenständige Strukturieren der verfügbaren Zeit zu verstehen und wie dies für Lernaktivitäten genutzt werden kann. Ein Beispiel dafür ist ein von den Studierenden selbst auferlegtes Einhalten regelmäßiger Besuchszeiten in der Bibliothek. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Crozier und Reay (Crozier und Reay 2011, S. 149), welche die Lernstrategien von Working-Class Studierenden untersucht haben: “One of the many challenges was becom-

ing self-disciplined and self-regulating". Besonders interessant an der Studie von Morales (2012) ist, dass Strategien von First-in-Family Absolvent*innen, mit jenen von First-in-Family Studienabbrecher*innen, verglichen wurden. Eine zentrale Strategie der erfolgreichen First-in-Family Studierenden ist „aktives Hilfesuchen". Der Vergleich hat gezeigt, dass Absolvent*innen sich im Gegensatz zu Abbrecher*innen eher eingestanden haben, in welchen Bereichen ihre fachliche Kompetenz nicht ausreicht und diese damit auch offen umgegangen sind. Dies hat wiederum Auswirkungen auf deren empfundenen Selbstwert: "In essence, the relatively early portion of the students' academic experiences had disproportionately powerful impacts on the students' academic self-esteems and often engendered significant optimism or pessimism for how the entire semester would then unfold. The perception of these early experiences often resulted in self-fulfilling prophecies that either encouraged or discouraged students from putting forth the necessary focus and effort to succeed" (Morales 2012, S. 97). Der Studienerfolg hängt laut dem Autor zudem maßgeblich davon ab, inwiefern First-in-Family Studierende in der Lage sind außerhalb ihrer bekannten sozialen Netzwerke Unterstützung zu mobilisieren (ebd.).

Lowery-Hart und Pacheco (2011) zeigen auf, dass manche First-in-Family Studierende dieses „aktive Hilfesuchen" jedoch ablehnen. Dies hängt laut den Autoren mit der familialen Sozialisation zusammen, wie dieses Interviewzitat einer First-in-Family Studierenden zum Ausdruck bringt: "[Program director] keeps talking about using the tutoring for my math class. I know it would probably help, but at the same time, my family taught me that we don't accept help. We can take care of each other" (Lo-

wery-Hart und Pacheco 2011, S. 63). Die Studienautoren identifizieren einen Widerspruch zwischen Integration und Segregation: Integration beschreibt den Wunsch von First-in-Family Studierenden, Teil der universitären Kultur zu werden, wohingegen Segregation sich auf den Wunsch bezieht die eigene Identität zu erhalten: “In navigating these tensions, FGS [First Generation Students] are isolated because they fear losing personal identity” (Lowery-Hart und Pacheco 2011, S. 65).

Dies zeigte auch Hurst (2010) in ihrer Studie, im Rahmen derer Strategien von 21 ‚working-class students‘, die als erste innerhalb ihrer Familie studieren, untersucht wurden. Dabei konnte die Autorin drei Typen identifizieren, die jeweils unterschiedliche Strategie verfolgten, um Spannungen zwischen Studium und Familie zu bewältigen: (1) loyalists, welche tendenziell stärker mit ihrer sozialen Herkunft verbunden bleiben; (2) renegates, welche sich von ihrer sozialen Herkunft entfernen und sich stark mit der universitären Kultur identifizieren und (3) double agents, welche sich zwischen beiden Welten (Studium und Herkunftsfamilie) bewegen. Individuelle Vereinbarkeitspraktiken sind somit stets tief in der Biografie der Studierenden sowie deren Bildungserfahrungen verankert. Kurantowicz und Nizinska (2016, S. 145) argumentieren, dass First-in-Family Studierende tendenziell häufiger als ihre Peers, deren Eltern studiert haben, vor der Herausforderung stehen, dass ihre biografischen Ressourcen von jenen abweichen, die im hochschulischen Feld benötigt werden: “The discrepancy between the student’s biographical resources and the HE learning culture generates confusion and anxiety in the student […]”. Für First-in-Family Studierende kann laut der Autorinnen daher eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit in dem bestehen-

den Studienarrangement einen ausgleichenden Effekt erzielen, der empfundene Spannungen an der Universität zumindest temporär reduzieren kann (Kurantowicz und Nizinska 2016).

Eine weitere aktuelle Studie, die sich mit Strategien nicht-traditioneller Studierender beschäftigt, ist jene von Magri Eller et al. (2016), im Rahmen derer 18 Masterstudierende in Brasilien interviewt wurden. Die im Rahmen der Analyse identifizierten Strategien wurden in vier Typen zusammengefasst. Der erste Typ bezieht sich auf Strategien, die den verhaltensbezogenen Umgang mit Vereinbarkeitsfragen betreffen. Dazu zählt beispielsweise die Strategie, Personen aus dem engeren Umfeld für gewisse Tätigkeiten einzusetzen, die bei der Vereinbarkeit unterstützen, wie z. B. die Betreuung der Kinder. Eine weitere Strategie liegt darin, zwischen wichtigen und unwichtigen Agenden zu unterscheiden, und nur jene, die unmittelbar erledigt werden müssen, zu bearbeiten. Weiters wird es als essenziell angesehen, auch Arbeitsanfragen abzulehnen, was von den interviewten Studierenden als „Lernprozess zum ‚Nein' sagen" bezeichnet wird. Es werden die Arbeitstage auch in Tage, die primär der Erwerbstätigkeit oder dem Studium dienen, aufgeteilt. Zudem haben die befragten Studierenden beschrieben, dass sie versuchen, sich jedem Bereich mit maximaler Effizienz zu widmen. Der zweite Typ an Strategien bezieht sich auf den kommunikativen Umgang mit Vereinbarkeitsfragen. Diese beinhalten unter anderem, dass den beteiligten Personen innerhalb der jeweiligen Teilbereiche mitgeteilt wird, dass es sich bei dem Studium um eine neue, jedoch nur temporäre, Lebenssituation handelt und dabei gewisse Routinen neu verhandelt werden müssen. Einige Studierende haben in diesem Zusammenhang jedoch erzählt, dass sie wahrgenommene Über-

lastungen ihrer*ihrem Arbeitgeber*in nicht kommunizieren, da sie ansonsten um die vereinbarten Abmachungen fürchten würden. Der dritte Typus beinhaltet physische Strategien, die genutzt werden, um die Teilbereiche Studium, Erwerbstätigkeit und Familie miteinander zu vereinbaren. Dazu wird beispielsweise eine räumliche Trennung zwischen Familienleben und Studium bzw. Erwerbstätigkeit hergestellt, indem sich die Personen ein eigenes Arbeitszimmer zu Hause einrichten. Im Zusammenhang damit werden auch Regeln für Störungen festgesetzt. Gleichzeitig wird versucht, die räumlichen Distanzen zwischen Wohnort, Arbeitsplatz und Bildungsinstitution zu minimieren, indem z. B. der Wohnort gewechselt wird. Auch wird beschrieben, dass Studierende versuchen „neutrale" Phasen, wie zum Beispiel eine Zugfahrt, für jene Aufgaben zu nutzen, die gerade besonders dringend zu erledigen sind. Innerhalb des vierten Typus werden Strategien zusammengefasst, die zeitliche Routinen beinhalten. Hierbei werden zum Beispiel die Zeiträume, in denen die Kinder schlafen oder der*die Partner*in keine Zeit hat, flexibel genutzt – entweder zur eigenen Erholung oder für den jeweiligen Teilbereich, der gerade Priorität hat (Magri Eller et al. 2016).

Hinsichtlich der Priorisierung unterschiedlicher Lebensbereiche haben Winn und Stevenson (1997) herausgefunden, dass manche Studierende während des Semesters das Studium gegenüber der Erwerbstätigkeit priorisieren, in der vorlesungsfreien Zeit dies jedoch umgekehrt handhaben. Ähnliches berichten Broadbridge und Swanson (2006) im Rahmen ihrer qualitativen Studie an einer schottischen Universität. Zusammenfassend hat sich gezeigt, dass es einerseits Studierende gibt, die Vereinbarkeit dadurch herstellen, indem sie versuchen, die Teilbereiche mög-

lichst voneinander zu separieren. Andererseits haben andere Studierende versucht, die beiden Teilbereiche möglichst eng miteinander zu verbinden, womit sich stärkere positive, aber auch negative Spillover-Effekte auf andere Teilbereiche ergeben. Diese Studien nehmen den individuellen Umgang der Studierenden in den Blick. Weitestgehend unberücksichtigt bleibt damit jedoch die Verantwortlichkeit von Seiten der Institutionen hinsichtlich der Vereinbarkeit unterschiedlicher Lebensbereiche. Daher widmet sich das folgende Kapitel jenen Studien, die Maßnahmen für Universitäten aufzeigen, um Studierende hinsichtlich der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit besser zu unterstützen.

3.5 Institutionelle Verantwortung hinsichtlich der Vereinbarkeit unterschiedlicher Lebensbereiche

Nachdem zahlreiche Studierende vor der Herausforderung stehen, unterschiedliche Lebensbereiche miteinander zu vereinbaren, kommt dabei zunehmend auch der Institution eine bedeutende Rolle zu. Auf Basis von Interviews mit Studierenden wurden daher im Rahmen einiger bisheriger Studien Empfehlungen ausgearbeitet, inwiefern Institutionen ihre Studierenden unterstützen können. Wichtig ist, den befragten Studierenden vor allem eine ausreichende Planbarkeit zu ermöglichen. Diese kann beispielsweise sichergestellt werden, indem Prüfungstermine möglichst früh bekannt gegeben werden oder genügend Seminarplätze geschaffen werden. Auch eine Flexibilisierung und Individualisierung des Angebots ist wünschenswert. Dabei geht es vor allem um das Design des Curriculums und die verfügbaren Lehrveranstaltungen. Hinsichtlich der sozialen Integration ist es von

Bedeutung, dass Studierende am sozialen Universitätsleben teilhaben können. Dies könnte zum Beispiel durch eine institutionell zur Verfügung gestellte Kinderbetreuung gefördert werden. Auch zusätzliche finanzielle Unterstützungsleistungen, z. B. in Form von Stipendien, können sicherstellen, dass die studienbegleitende Erwerbstätigkeit bei Bedarf reduziert werden kann und damit auch mehr Zeit für außercurriculare Aktivitäten bleibt (Husemann und Müller 2018, Cinamon 2016, Hall 2010, Darmody und Fleming 2009, Barron und Anastasiadou 2009, Callender 2008). In der Studie von Bacher und Wetzelhütter (2014) sind Stipendien aus Sicht der Studierenden jedoch weniger bedeutend. Es wird vermutet, dass die berufliche Integration einen solch hohen Stellenwert für die Befragten hat, dass diese ihre studienbegleitende Erwerbstätigkeit nicht reduzieren oder beenden wollen würden, auch wenn sie durch ein Stipendium die Möglichkeit dazu hätten.

Weiters wünschen sich Studierende eine Ausweitung des Online-Angebots und geringere Präsenzzeiten. Auch eine eigens für Vereinbarkeitsprobleme eingerichtete Studienberatung wird gefordert (Bacher und Wetzelhütter 2014, Barron und Anastasiadou 2009, Watts und Pickering 2000). Im Rahmen dieser sollen unter anderem Hilfestellungen zu Zeitmanagement und der Strukturierung des Alltags gegeben werden sowie weitere zur Verfügung stehende staatliche und institutionelle Unterstützungsleistungen aufgezeigt werden (Watts und Pickering 2000). Ebenso wäre es sinnvoll, im Rahmen dieser Beratung Studierende über angemessene Erwerbsstunden, Erwerbsmöglichkeiten, erwartbare Bezahlung und arbeitsrechtliche Grundlagen zu informieren (Barron und Anastasiadou 2009). Weiters wird diesbezüglich empfohlen, Trainings im Bereich Konfliktmanagement anzubieten und im

Rahmen dieser mit den Studierenden eine Strategie zu erarbeiten, wie sich unterschiedliche Lebensbereiche möglichst effektiv vereinen lassen (Cinamon 2016). McNall und Michel (2011) empfehlen Seminare in die Curricula zu integrieren, in welchen Studierende an ihrer studienbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung arbeiten und einen geeigneten Umgang mit Stress erlernen können. Im Rahmen eines solchen Seminars sollten auch Gespräche über die Arbeitserfahrungen der Studierenden angeregt werden und darüber reflektiert werden, inwiefern eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit für das Studium genutzt werden kann (Cinamon 2016).

Auch wenn dies nicht unmittelbar die Institutionen betrifft, so wird auch häufig die gesetzliche Verankerung eines Teilzeitstudiums empfohlen, bei welchem die Studiendauer und die Zuverdienstgrenze verdoppelt werden würden (Bacher und Wetzelhütter 2014). Andere Autor*innen kritisieren jedoch das Teilzeitstudium. Sie weisen darauf hin, dass dieses nicht genügt, um Vereinbarkeitsprobleme zu lösen. Im Rahmen qualitativer Studien hat sich nämlich gezeigt, dass sich einige erwerbstätige Studierende sogar bewusst gegen einen Teilzeitstatus entscheiden. Sie empfinden die mit einem Teilzeitstudium verbundene Studiendauer als Verlängerung der bevorstehenden Doppelbelastung, weshalb sie ein Vollzeitstudium trotz studienbegleitender Erwerbstätigkeit bevorzugen (Husemann und Müller 2018). Es wird auch betont, dass Universitäten in engerem Kontakt mit Unternehmen stehen sollten, um dadurch eine bessere Abstimmung zwischen studien- und erwerbsbezogenen Anforderungen herstellen zu können. Studierende könnten dann von Seiten der Universität bei der Suche nach einer adäquaten studienbegleitenden

Erwerbstätigkeit besser unterstützt werden, wodurch sich auch eine engere Zusammenarbeit zwischen Universitäten und anderen Organisationen ergeben kann. Auch das Verständnis seitens der Lehrenden, dass für einen Großteil der Studierenden eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit finanziell notwendig ist, fehlt aus Sicht der Studierenden häufig (Barron und Anastasiadou 2009).

In Bezug auf Österreich wären obig genannte Maßnahmen im Sinne der sozialen Dimension und der damit verbundenen Förderung von Lebenslangem Lernen (LLL) von besonderer Bedeutung (Lassnigg und Unger 2014). Universitäten berücksichtigen dahingehend bisher eher unzureichend die Lebenssituationen der Studierenden, denn obwohl diese häufig einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nachgehen, gibt es an Universitäten bisher kaum berufsbegleitende Studienangebote. Vor allem in Hinblick darauf, dass Universitäten als die prestigeträchtigsten hochschulischen Institutionen gelten, wird mit dieser Position die weitere Stratifizierung des Hochschulraumes begünstigt. Denn nach wie vor ist die Struktur zahlreicher dreijähriger Bachelor-Programme auf jenen Idealtypus von Studierenden zugeschnitten, welche wenig Verantwortung zu tragen haben und zeitlich überaus flexibel sind. Dies verschärft jedoch Bedingungen sozialer Ungleichheit, indem Studierende mit höheren ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen diesem Bild eher gerecht werden können und daher von prestigeträchtigen Bildungsinstitutionen implizit bevorzugt werden (Moreau und Leathwood 2006).

3.6 Zusammenfassung und Forschungslücke

Ein großer Teil der im Rahmen dieses Literature Reviews präsentierten Studien zeigt auf, welche Mechanismen zu einer Reproduktion bestehender sozialer Ungleichheiten beitragen. In diesem Zusammenhang werden jene Hürden diskutiert, die vor allem First-in-Family Studierende beim Übergang an die Universität begegnen können (siehe Kapitel 3.1). Dies kann unter anderem potenzielle Konflikte mit der Herkunftsfamilie hinsichtlich der Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, betreffen (siehe Kapitel 3.2.1). Des Weiteren können mögliche Schwierigkeiten in Bezug auf die Finanzierung des Studiums bestehen oder auch Ängste hinsichtlich einer kulturellen bzw. emotionalen Entfremdung vom Herkunftsmilieu während des Studiums auftreten (Bryan und Simmons 2009). Studien berichten auch von einem hohen Erwartungsdruck von Seiten der Familien, die sich wünschen, dass ihre Kinder das Studium möglichst rasch abschließen und anschließend die eigene ‚community' finanziell unterstützen. Zudem wird von einigen Studien beschrieben, dass sich First-in-Family Studierende an der Universität tendenziell seltener zugehörig fühlen *(sense of belonging)* als Studierende, deren Eltern selbst ein Studium absolviert haben (siehe Kapitel 3.1). Diese Studien argumentieren, dass Studierende mit akademisch gebildeten Eltern eher mit den universitären Spielregeln vertraut sind und sich daher tendenziell schneller an der Universität zurechtfinden als Studierende, deren Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen (Byrom und Lightfoot 2012; Reay et al. 2005; Nairz-Wirth und Feldmann 2015). Weitere Studien nehmen darüber hinaus jedoch auch die Kapitalarten, die First-in-Family Studierende in das universitäre System mitbringen, in den Blick und gehen der

Frage nach, wie First-in-Family Studierende diese Kapitalien erfolgreich in den Hochschulkontext transferieren (siehe Kapitel 3.2). Diese Studien stellen auch die vielfältigen Handlungsmuster und die aktive Rolle der Studierenden bei der Bewältigung diverser Anforderungsbereiche in den Vordergrund (siehe Kapitel 0), zeigen dabei aber auch hinderliche Rahmenbedingungen auf (siehe Kapitel 3.2.3 und 0).

Im Rahmen quantitativer Studien, die vor allem First-in-Family Studierende mit Studierenden, deren Eltern ein Studium absolviert haben, hinsichtlich sozioökonomischer und soziodemografischer Merkmale, der schulischen Vorbildung, der Studienwahl und der Studierfähigkeit vergleichen, wurde darüber hinaus offengelegt, dass diese tendenziell häufiger einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nachgehen und dies auch in höherem wöchentlichen Stundenausmaß tun (siehe Kapitel 3.3.1). Außerdem wird dargelegt, dass First-in-Family Studierende meist regelmäßig während ihrer gesamten Studiendauer erwerbstätig sind (Hatt et al. 2005). Des Weiteren haben Forschungen gezeigt, dass First-in-Family Studierende im Vergleich zu ihren Peers im Durchschnitt einen niedrigeren Stundenlohn erhalten (Stuart 2006; Callender und Wilkinson 2003). Das begründen die Studienautor*innen unter anderem damit, dass Studierende, die über ausreichend soziales Kapital durch ihre Familien verfügen, oft besser bezahlte Jobs finden, als Studierende, deren Eltern dieses berufliche Beziehungsnetzwerk nicht zur Verfügung stellen können (Stuart 2006). Eine Differenz dahingehend zeigt sich auch anhand des Geschlechts, weshalb Studien darauf hinweisen, dass vor allem weibliche First-in-Family Studierende aus finanziell schwa-

chen Familien vor besonderen Herausforderungen stehen können (Moreau und Leathwood 2006; Callender und Kemp 2000).

Auch wenn die empirischen Evidenzen bezüglich der Auswirkungen studienbegleitender Erwerbstätigkeit zum Teil widersprüchlich sind, so stimmen die Mehrheit der Studien darin überein, dass vor allem das zeitliche Ausmaß der Erwerbstätigkeit negative Auswirkungen auf die Vereinbarkeit zwischen Studium und Erwerbstätigkeit und damit auch auf studienbezogene Leistungen sowie den Studienerfolg hat (siehe Kapitel 3.3.2). Vor allem jene Studierenden, die von negativen Folgen studienbegleitender Erwerbtätigkeit betroffen sind, sind häufig auch jene, die mehreren benachteiligenden Faktoren ausgesetzt sind. Häufig sind diese Studierenden aufgrund finanzieller Notwendigkeit auf eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit angewiesen, die meist auch wenig Bezug zum Studium aufweist (König 2018, Darolia 2014, Darmody und Smyth 2008). “As a result, those students who do not receive financial support from their parents are drawn into employment, a pattern which may exacerbate existing inequalities between different social groups” (Darmody und Smyth 2008, S. 360).

Dennoch sind die Gründe für eine Erwerbstätigkeit während des Studiums vielfältig und nicht immer finanzieller Natur (siehe Kapitel 3.3). Viele Unternehmen erwarten von Hochschulabsolvent*innen zunehmend, dass sie bereits Berufserfahrung nach dem Studium vorweisen können. Andere Studierende wiederum suchen mithilfe einer Erwerbstätigkeit einen Ausgleich zum studentischen Alltag, haben den Wunsch, finanziell unabhängig zu werden, sehen die Arbeitsstelle als Ort, an dem sie Selbstbewusstsein entwickeln können oder wollen sich ihre Freizeitaktivitäten

leisten können (Moreau und Leathwood 2006). Vor allem für Studierende, die für das Studium den Wohnort wechseln, kann eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit auch eine Möglichkeit zur Aneignung von Selbstsicherheit in einem neuen Umfeld darstellen, wie dieses Fallbeispiel zeigt: "As a way to overcome her feelings of loneliness, Ashley enrolled with an employment agency and began to work casually around the city, mixing with locals and encountering new, non-student spaces. The flexibility of this work suited Ashley; she was able to earn money and support herself financially without being tied to a particular contract or routine, and she was becoming more familiar with the city space. She even made friends with a mature student enrolled on one of her modules who was working with the same agency" (Finn 2017, S. 749).

Positive Effekte einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg können vor allem stattfinden, wenn die Erwerbstätigkeit eine inhaltliche Nähe zum Studium aufweist (König 2018; Unger et al. 2020; Broadbridge und Swanson 2005). Dies kann sich wiederum auch positiv auf den späteren Übergang in den Arbeitsmarkt auswirken *(employability)*. Doch auch bei diesem Übergang spielen vor allem sozioökonomische und soziodemografische Faktoren eine Rolle: "Students who are young, White, male, from middle-class backgrounds and who have graduated from Oxbridge are most likely to accrue the highest earning potential from their studies […], that is, precisely those students who are least likely to be working, or to be working long hours, during term-time" (Moreau und Leathwood 2006, S. 27). Hier wird erneut die Bedeutung des sozialen Kapitals sichtbar. Für First-in-Family Studierende kann die Erwerbstätigkeit während

des Studiums zwar genau diese Funktion erfüllen, wenn sie zum Aufbau eines hilfreichen beruflichen Netzwerkes genutzt wird (Finn 2017), jedoch ist auch hier die soziale Herkunft von entscheidender Bedeutung: “With the need to work in order to fund their studies, students from working-class backgrounds are less likely to be able to take up opportunities for voluntary/unpaid work in their chosen field than their middle-class peers, with potential consequences for their attainment of graduate employment” (Moreau und Leathwood 2006, S. 38). Blasko et al. (2002) argumentieren, dass die – mit einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit verbundenen – Risiken eines Studienabbruchs und/oder gesundheitlicher Probleme von größerer Bedeutung sind, als deren potenzieller positiver Effekt auf den Übergang in den Arbeitsmarkt. Außerdem gehen einer fachnahen Erwerbstätigkeit, die sowohl den Studienerfolg als auch den Arbeitsmarktübergang positiv beeinflussen könnte, nur wenige Studierende nach. Hall (2010) konnte beispielsweise für den australischen Kontext zeigen, dass nur etwa 20 % einer mit dem Studium in Beziehung stehenden Erwerbstätigkeit nachgehen. Für Österreich gaben im Rahmen der Studierenden Sozialerhebung immerhin 39 % aller Studierenden bzw. 60 % der erwerbstätigen Studierenden an, dass ihre Erwerbstätigkeit inhaltlichen Bezug zum Studium aufweist (Unger et al. 2020, S. 241). Für Deutschland zeigt König (2018, S. 263), dass dieser Anteil zwischen 42 % und 58 % liegt, je nachdem welche Studierendengruppen in den Blick genommen werden.

Damit gehen auch die unterschiedlichen Formen von studentischer Erwerbstätigkeit, welche von „typischen Studierendenjobs“ über befristete Praktika bis hin zur regelmäßigen Ausübung

eines bereits erlernten Berufs reichen können, einher. Erwerbstätigkeit stellt häufig einen wichtigen Teil aus einer Vielzahl an Ressourcen zur Finanzierung des Lebensunterhalts dar (Moreau und Leathwood 2006). Eine Studie von Christie et al. (2002) hat gezeigt, dass, wenn Studierende auf unterschiedliche Finanzierungsquellen zurückgreifen können, diese dem Studium eher Zeit und Energie widmen können, da sie tendenziell weniger abhängig von den zeitlichen Forderungen ihrer Arbeit gebenden Organisationen sind. Auch Kurantowicz und Nizinska (2016) haben gezeigt, dass Studierende versuchen, auf verschiedene Ressourcen und Unterstützungssysteme zurückzugreifen, um eine bessere Vereinbarkeit zu erreichen. Das Ausüben einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit kann jedoch gerade bei nicht-traditionellen Studierenden auch als Ausdruck ihrer Loyalität gegenüber ihrem Herkunftsmilieu verstanden werden (Nairz-Wirth et al. 2017) oder als wesentlicher Bestandteil ihrer bisherigen Lebenswelt: "The workingclass students […] started part-time work as early as 13 and continued throughout their HE studies" (Stuart 2006, S. 173).

Studienbegleitende Erwerbstätigkeit wird dabei auch in einem größeren gesellschaftlichen Kontext diskutiert (siehe Kapitel 3.3). Moreau und Leathwood (2006, S. 25) sehen dies vor allem mit einer voranschreitenden Individualisierung der Gesellschaft innerhalb eines neo-liberalen Wirtschaftssystems verbunden: "[…] individuals become fully responsible for negotiating and managing their own lives in the absence of state and/or institutional support." Als problematisch wird dies vor allem dann gesehen, wenn eine zeitintensive studienbegleitende Erwerbstätigkeit eine soziale Integration an der Universität erschwert: "For many

of these students, the university is only one aspect of their lives, and not necessarily a central one. Working students' accounts of their multiple commitments and associated feelings of stress and struggle mean that they have limited time not only for study, but also for getting involved in university life, especially when many live at home to save costs" (Moreau und Leathwood 2006, S. 38–39). Qualitative Studien haben darüber hinaus auf Basis von Interviews mit erwerbstätigen Studierenden aufgezeigt, inwiefern Institutionen bei der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit unterstützend wirken können (siehe Kapitel 3.3.3).

Während einige Studien die Auswirkungen studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf Teilzeitstudierende *(part-time students)* untersuchen (siehe z. B. Darmody und Fleming 2009, Darolia 2014), fokussieren andere Studien ausschließlich Vollzeitstudierende *(full-time students)* (siehe z. B. Darmody und Smyth 2008, Barron und Anastasiadou 2009). Darüber hinaus wird häufig zwischen jenen, die regelmäßig, d. h. während des Semesters, erwerbstätig sind *(term-time employment)* und jenen, die ausschließlich während der vorlesungsfreien Zeit arbeiten, unterschieden. Häufig wird auch ein Vergleich zwischen erwerbstätigen und nicht erwerbstätigen Studierenden hinsichtlich der akademischen Leistungen oder des Studienerfolgs analysiert. Callender (2008) weist darauf hin, dass die Auswirkungen studienbegleitender Erwerbstätigkeit innerhalb der Gruppe der erwerbstätigen Studierenden höchst heterogen sein können, weshalb diese Studierendengruppe näher betrachtet werden sollte und nicht als homogene Gruppe angesehen werden sollte (siehe Callender 2008). Dieser Kritik wird zum Teil Rechnung getragen, indem die Auswirkungen studienbegleitender Erwerbstätigkeit in Bezug auf

bestimmte Studierendengruppen, wie z. B. *mature students* oder *non-traditional students*, genauer analysiert werden (Magri Eller et al. 2016; Moreau und Leathwood 2006). Dennoch wird kaum ein Fokus auf First-in-Family Studierende gelegt, obwohl diese besonders häufig und auch in hohem wöchentlichem Stundenausmaß erwerbstätig sind und gleichzeitig eine besonders heterogene Studierendengruppe darstellen (Spiegler und Bednarek 2013).

Die identifizierten Forschungslücken innerhalb des aktuellen Forschungsstandes beziehen sich vor allem auf (1) die bisher unzureichende Verschränkung der Gruppen ‚First-in-Family Studierende' und ‚erwerbstätige Studierende', (2) die bisher vernachlässigte Heterogenität innerhalb der First-in-Family Studierenden, und (3) die bisher geringe Untersuchung jener First-in-Family Studierenden, die erfolgreich an die Universität übergetreten sind und deren Gelingensbedingungen. Daher wird im Rahmen vorliegender Dissertation untersucht, wie First-in-Family Studierende die mitunter widersprüchlichen Anforderungen aus unterschiedlichen Lebensbereichen wahrnehmen und wie sie diese innerhalb ihrer studentischen Lebensführung koordinieren. Die Frage nach unterschiedlichen Arten der Lebensführung von First-in-Family Studierenden und der Einbettung dieser in strukturelle bzw. kontextuale Bedingungen wurde bisher nicht systematisch verfolgt (Kleemann 2001).

Im Gegensatz zu jenen bisherigen Forschungsarbeiten, die First-in-Family Studierende als ‚Problemgruppe' porträtieren – weil sie an die Universität z. B. nicht die entsprechenden akademischen Fähigkeiten oder das als legitim anerkannte kulturelle Kapital mitbringen würden – werden in dieser Dissertation die Gelingensbedingungen und Strategien dieser Studierenden fokus-

siert. Im Fokus der Dissertation stehen die Rekonstruktion studienbezogener Erfahrungen von First-in-Family Studierenden und ihrer Deutungsmuster sowie Kapitalien, die sie nicht nur innerhalb der Universität, sondern auch im Zusammenhang mit den Lebensbereichen außerhalb der Universität erworben haben. Damit schließt die vorliegende Dissertation an jene Forschungsarbeiten an, die eine nicht defizitorientierte Perspektive auf studienbezogene Erfahrungen von First-in-Family Studierenden fordern (Miethe 2017; O'Shea 2016). Des Weiteren setzt diese Dissertation an jenen Befunden an, die argumentieren, dass die Rekonstruktion der Eigenlogiken einzelner Teilbereiche bedeutend für das Verstehen jener Mechanismen ist, die in Zusammenhang mit der Konstitution von Bildungsmotiven und damit dem Bildungsaufstieg von First-in-Family Studierenden stehen (siehe Kapitel 4.1.5). Die theoretische Grundlage für die Analyse studienbezogener Erfahrungen von First-in-Family Studierenden wird im folgenden Kapitel erläutert.



4 Theoretische Konzepte der Studie

Ziel vorliegender Dissertation ist die Rekonstruktion studentischer Lebensführung von First-in-Family-Studierenden. Es wird herausgearbeitet, wie Studierende, angeleitet durch studienbezogene Sinnzuschreibungen und Deutungsmuster, zu unterschiedlichen Bewältigungsstrategien ihres Studienalltags gelangen. Diese Studie geht davon aus, dass das Hochschulstudium eines*einer Studierenden von diversen Akteursgruppen (z. B. Familie, Freund*innen, Hochschullehrende, etc.) und damit von verschiedenartigen, übergreifenden Lebensbereichen bzw. Sozialisationsräumen geprägt ist. Diese Lebensbereiche müssen von Studierenden innerhalb ihrer alltäglichen Lebensführung koordiniert werden. Aus dieser Perspektive liegen studentischen Lebensarrangements komplexe Ausverhandlungsprozesse zugrunde, die sich unter anderem aus biografischen Dispositionen und Entwicklungen sowie spezifischen Lebensentwürfen, Rollenerwartungen und Deutungsmustern zusammensetzen. Somit greifen hier Erklärungsansätze, „die von einer rein rationalen Wahl für die eine oder andere Handlung, die zu diesem oder jenem Lebensentwurf geführt hat, ausgehen, […] zu kurz“ (Husemann und Müller 2018, S. 259). Daran anschließend werden im folgenden Kapitel jene theoretischen Konzepte näher vorgestellt, die dieser Studie zugrunde liegen.

Vorliegende Dissertation basiert hauptsächlich auf zwei Ansätzen, nämlich einerseits der Relationalen Theorie Pierre Bourdieus sowie weiterführenden strukturtheoretischen Überlegungen in Bezug auf Bourdieus Passungskonzept und seine Habitustheorie (Kapitel 4.1.5) und andererseits dem Konzept der Alltäglichen

F. Lessky, *Studium als Balanceakt*, Rekonstruktive Bildungsforschung 41, https://doi.org/10.1007/978-3-658-40359-1_4

Lebensführung (Kapitel 4.2). Ersterer Ansatz wird verwendet, um die Dimension des Bildungsaufstiegs zu fokussieren, die sich daraus ergibt, dass die Mitglieder der interessierenden Gruppe dieser Dissertation First-in-Family Studierende unterschiedlicher Studienrichtungen sind (Bildungswissenschaft, Betriebswirtschaft und Humanmedizin). Auf das theoretische Instrumentarium von Pierre Bourdieu ist vor allem im Kontext von Bildungsungleichheit bereits in zahlreichen bildungssoziologischen Studien im Bereich der Schul- und Hochschulforschung zurückgegriffen worden (siehe u. a. Lange-Vester 2016; Vester 2013; Heil et al. 2019; Bremer und Lange-Vester 2019; Lange-Vester und Schmidt 2020; Crozier et al. 2019; Reay 2018; Reay et al. 2010; Lehmann 2007, 2013; Nairz-Wirth et al. 2017; Nairz-Wirth und Feldmann 2015). Dabei wird vor allem die dynamische Wechselwirkung von Habitus, Feld und Kapital für das Gelingen oder Scheitern von Bildungsprozessen herausgearbeitet. Somit eignen sich die theoretischen Konzepte Bourdieus auch besonders für das Erforschen von Bildungsaufstiegen und Erfahrungen, die First-in-Family Studierende an der Universität machen (siehe auch Kapitel 4.1).

Allerdings richtete sich das Forschungsinteresse jener Studien, die sich auf die Konzepte von Bourdieu stützen, hautsächlich auf Persistenzen sozialer Ungleichheit und die Barrieren, mit denen sich First-in-Family Studierende konfrontiert sehen. Denn zentral ist hier der Habitusbegriff, der „in der Regel zur Reproduktion des Status quo zu Rate gezogen“ wird (El-Mafaalani 2012, S. 63). „Bourdieus theoretischer Ansatz, der im Kontext von Aufstiegsstudien oft herangezogen wird“, so Spiegler (2015), „dient bei diesen in erster Linie zur Erklärung der Heraus-

forderungen des Aufstiegs und der Beharrungstendenzen des Habitus. Der Aufstieg selbst läuft dieser Rahmung eher zuwider“ (Spiegler 2015, S. 73). Habituelle Passungen und Kriterien des Erfolgs finden so vergleichsweise weniger Berücksichtigung (Miethe 2017). So wurden Bourdieus Konzepte überwiegend verwendet, um die Beharrungstendenzen des Habitus zu analysieren. Der aktiven Konstruktionsleistung der Individuen sowie dynamischen Veränderungsprozessen ist jedoch bisher kaum Aufmerksamkeit geschenkt worden, auch wenn es bereits einige Studien gibt, die sich diesem Vorhaben widmen (Miethe et al. 2015; El-Mafaalani 2014, 2017; Spiegler 2016; Helsper et al. 2014b; Kramer 2017; Labede et al. 2020).

Somit wurde als weiterer Ansatz in dieser Dissertation das Konzept der Alltäglichen Lebensführung gewählt, um die Dimension der Vereinbarkeit unterschiedlicher Lebensbereiche fassbar zu machen. Dieser theoretische Zugang beschäftigt sich explizit mit den dynamischen Prozessen der Organisation des Alltags und erscheint daher für die Erforschung des Zusammenwirkens diverser Lebensbereiche innerhalb studentischer Lebensführung als besonders geeignet. Mit diesem Konzept geraten die Lebensarrangements von First-in-Family Studierenden als Kontext von Ausverhandlungsprozessen in den Blick, in welchen gesellschaftliche Strukturen wirkmächtig werden. Des Weiteren wird der Fokus auf die Möglichkeiten der Individuen in Bezug auf deren Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen ihrer Lebensführung gelegt (siehe Kapitel 4.2).

Im folgenden Kapitel wird die Relationale Theorie von Pierre Bourdieu skizziert und die darin enthaltenen Konzepte von Kapital, Habitus, Passung sowie weitere damit in Verbindung

stehende Begrifflichkeiten erläutert. Um Bourdieus Denken auf die hier bearbeitete Forschungsfrage zu beziehen, werden anschließend im Lichte dieser theoretischen Konzepte spezifische Überlegungen zu (Hochschul-)Bildung im Kontext von Bildungsaufstieg skizziert. Daran anschließend wird in einem zweiten Schritt das Konzept der alltäglichen Lebensführung vorgestellt und ebenso auf den Kontext des Studiums angewendet. Abschließend werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Ansätze herausgearbeitet und deren Anwendung auf vorliegenden Forschungsgegenstand dargelegt.

4.1 Relationale Theorie von Pierre Bourdieu und weiterführende strukturtheoretische Überlegungen

Eine wichtige theoretische Grundlage vorliegender Dissertation bilden Pierre Bourdieus Konzepte von Kapital, Habitus und Passung (Albright et al. 2018; Archer et al. 2006; Bourdieu 1983, 1987; Chudzikowski und Mayrhofer 2010; Crozier und Reay 2011; Wilson und Devereux 2018; Stephens et al. 2012; Stephens et al. 2015; Jurt 2012; Fröhlich und Rehbein 2009a, 2009b; Fuchs-Heinritz und König 2014; Hillebrandt 2012; Schürz 2008). Bourdieu versucht mittels seines reproduktionstheoretischen Ansatzes zu erklären, wie gesellschaftliche Ordnungsstrukturen (re-)produziert werden. Grundlegend ist die Annahme, dass Gesellschaftsmitglieder in Relationen zueinanderstehen. Diese Relationen werden durch sogenannte symbolische Formen zum Ausdruck gebracht. Symbolische Formen sind z. B. kulturelle Ausdrucksformen oder unterschiedliche Lebens- oder Sprechstile. Sie markieren soziale Unterschiede zwischen den Gesellschaftsmit-

gliedern. Denn symbolische Formen sind auch mit der Ressourcenausstattung der Personen verbunden. Die Ressourcenausstattung bedingt wiederum maßgeblich die Position einer Person im sozialen Raum (Nairz-Wirth und Feldmann 2018; Schützeichel 2015). Die Ressourcenausstattung erfasst Bourdieu unter dem Begriff des Kapitals (Näheres zum Kapitalbegriff siehe in Kapitel 4.1.1). Damit ist nicht nur ökonomisches Kapital gemeint, sondern auch soziales Kapital (d. h. hilfreiche soziale Beziehungen wie z. B. ein berufliches Netzwerk), kulturelles Kapital (d. h. z. B. Bildungstitel oder sprachliche Ausdruckweise) und symbolisches Kapital (d. h. die Kapitalien einer Person müssen von anderen als wertvoll erachtet werden, damit diese ihre Bedeutung erlangen). Diese Kapitalien sind wiederum inkorporiert in den Habitus einer Person (siehe im Detail Kapitel 4.1.2). Der Habitus einer Person wird einerseits durch das soziale Milieu geformt, in welchem die Person aufwächst (primärer Habitus), und andererseits durch Institutionen geprägt, welche die Person im Laufe ihres Lebens durchläuft, wie Schule oder Hochschule (sekundärer Habitus).

Bourdieu wendet sich in seinen Werken unter anderem der Logik kultureller Praktiken zu und erläutert deren Gebundenheit an die Struktur der Gesellschaft. Dies zeigt sich beispielsweise anhand des Geschmacks einer Person (z. B. in Bezug auf Kleidung). Geschmack wird häufig als persönliche Eigenschaft verstanden. Aus der Sicht Bourdieus ist Geschmack jedoch maßgeblich durch die Position im sozialen Raum beeinflusst. Damit ist Geschmack von den Beziehungen zu anderen, die sich in einer ähnlichen Position befinden, (mit-)bestimmt. Bourdieu kann in seinen Studien zeigen, dass sich in der sozialen Anerkennung und

Wertschätzung bestimmter kultureller Praktiken die soziale Hierarchie der Gesellschaft widerspiegelt (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 37). Damit steht sein relationales Denken „in einem Gegensatz zu einem Substanzdenken, welches die in Beziehung tretenden Elemente als Entitäten mit wesenhaften Eigenschaften begreift“ (Beaufays 2009, S. 206–207).

Bourdieu ersetzt in seinen theoretischen Ausführungen das Denken in Dichotomien (z. B.: Individuum vs. Gesellschaft, Akteur*in vs. Struktur) durch ein relationales Denken. Aus einer solchen Perspektive definieren sich soziale Positionen stets in Abhängigkeit zu den Positionen anderer Beteiligter in einem sozialen Feld (zum Feldbegriff siehe auch Kapitel 4.1.4). Im sozialen Raum werden anhand der Relationen zwischen den verschiedenen Positionen die daran gebundenen Trümpfe (d. h. die Kapitalien, die eingesetzt werden können) und Strategien sichtbar, die Personen einsetzen, um ihre soziale Position zu halten oder zu verbessern. So versucht, laut Bourdieu, beispielsweise die mittlere Klasse mittels Distinktionsbestrebungen, sich von den benachbarten Positionen abzugrenzen und nach „oben“ zu streben (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 182–183). Bourdieu belegt den Lebensstil der herrschenden Klasse mit dem Terminus ‚Distinktion‘. Das Erkennen oder Markieren einer Differenz verbindet sich bei Bourdieu auch mit einer Wertung: Sozial wird ein Unterschied nicht nur gemacht, um etwas zu unterscheiden, sondern um etwas positiv hervorzuheben. Das „Eigene“ wird durch die Distinktion vom „Anderen“ als besser, höherwertiger, bedeutsamer usw. abgehoben. Bourdieu zeigt, wie Differenzen in Form unterschiedlichen Geschmacks (z. B. in Bezug auf Kleidungsstile) den

Alltag durchdringen und wie dabei die Bedeutung von Herrschaft und Klasse verschleiert wird (Rehbein 2009, S. 76).

Bourdieu hat sich vor allem der Reproduktion sozialer Ungleichheit gewidmet – im Besonderen der Ungleichheit von Bildungschancen (Bourdieu und Passeron 1977; Bourdieu 1987; Rehbein und Saalmann 2009b, 2009c; Fuchs-Heinritz und König 2014). Er hat in seinen Arbeiten zum französischen Bildungswesen umfassend den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg erforscht (Trinkaus und Völker 2009). Das Bildungssystem hat – so das Ergebnis seiner Studien – in einer demokratisch organisierten Gesellschaft die fundamentale Aufgabe, die hierarchischen Zugangsregelungen für die hohen und höchsten sozialen Positionen mit der „Weihe der Chancengleichheit" auszustatten: Nicht die Herkunft, sondern der jeweilige Erfolg in den Bildungsinstitutionen weist den Platz in der sozialen Hierarchie zu. Tatsächlich, das können Bourdieu und Passeron (1977) zeigen, ist jedoch die soziale Herkunft die zentrale Eigenschaft, die über den Erfolg in den Institutionen des Bildungswesens entscheidet. Mit dem Mythos der Begabung und der schulischen Leistung entstehen Auswahl-Kriterien, die im Ergebnis eine Fortschreibung der Praxis der Vererbung darstellen, welche den Personen aber als individuelles Schicksal bzw. als persönliche Entscheidung erscheinen (ebd.).

Entscheidend für einen Bildungserfolg ist laut Bourdieu die Kapitalausstattung einer Person und vor allem die damit verbundene Passung ihres Habitus zu dem dominierenden Habitus im Feld. Damit sind weniger Intelligenz oder individuelle Leistungsanstrengungen für einen Bildungserfolg verantwortlich, sondern die soziale Herkunft. Sie bestimmt den Umfang des ererbten

Kapitals, den Aneignungsmodus von kultureller Kompetenz und damit den Möglichkeitsraum eines Individuums und sowie auch seine Auf- oder Abstiegserfahrungen innerhalb des sozialen Raums (Fuchs-Heinritz und König 2014). Damit weisen „Bourdieu und Passeron […] die Vorstellung, das Bildungssystem stünde in einem neutralen Verhältnis zum Klassensystem, klar zurück“ (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 27). Die Existenz des Bildungswesens als Institution, die allen Lernenden gleiche Chancen einräumt, wird von Bourdieu somit deutlich kritisiert und infrage gestellt. „Die kulturellen Reproduktionsstrategien stehen demnach im Dienste der sozialen Reproduktion der Herrschaftsverhältnisse, sorgen aber dafür, dass dieser Zusammenhang unsichtbar bleibt, verkannt, bzw. als „angeborene Begabung“ naturalisiert wird“ (Trinkaus und Völker 2009, S. 211). Statt Chancen zu eröffnen, erfülle das Bildungssystem, laut Bourdieu, vielmehr eine konservative Funktion, indem es das kulturelle Privileg bewahrt und legitimiert und dadurch zur Perpetuierung der Sozialordnung beiträgt (Fuchs-Heinritz und König 2014). Damit hängt der Bildungserfolg einer Person entscheidend von dem aus dem Elternhaus mitgebrachten kulturellen Kapital ab (siehe dazu auch Kapitel 4.1.1.1). Bourdieu argumentiert zudem, dass sogar dann, wenn Personen den gleichen Bildungsabschluss erlangen, der Einfluss der sozialen Herkunft erkennbar wird. Dies würde insbesondere in jenen Bereichen gelten, in denen kein Schulwissen, sondern eine „ursprüngliche Vertrautheit“ mit kulturellen Gütern und Praktiken gefordert ist. Von höchstem Distinktionsvermögen ist, laut Bourdieu, jenes, das in seiner Aneignung Zeit und persönliche Fähigkeiten benötigt, da es nicht rasch erlernt bzw. erworben werden kann (Fuchs-Heinritz und

König 2014, S. 51). Das betrifft zum Beispiel das Erlernen eines Instrumentes.

Bourdieu betrachtet den Zusammenhang zwischen Startposition und erreichter Position innerhalb des sozialen Raums als dynamischen Prozess (Bourdieu 1987; Fuchs-Heinritz und König 2014). Denn eine reibungslose Reproduktion des Bestehenden bzw. eine perfekte Passung von Habitus und Feld ist eher nicht die Regel, sondern vielmehr die Ausnahme (Rieger-Ladich 2017, S. 350). So befindet sich auch der soziale Raum und befinden sich die einzelnen Felder in ständiger Bewegung, da Akteur*innen darum kämpfen, ihre Positionen zu behalten bzw. zu verbessern (Beaufays 2009; Rehbein und Saalmann 2009b). Laut Bourdieu existiert ein permanenter Kampf um die Legitimität eines bestimmten Lebensstils und damit die Herrschaftsdurchsetzung des als legitim geltenden Kapitals (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 53).

Im Folgenden werden zentrale Konzepte innerhalb der Relationalen Theorie von Bourdieu skizziert und deren Bedeutung für die Analyse von Bildungsprozessen und studienbezogenen Erfahrungen von First-in-Family Studierenden thematisiert (siehe Kapitel 4.1.1 bis 4.1.4). Abschließend werden Kritik und Desiderate im Zusammenhang mit der Relationalen Theorie Bourdieus diskutiert, weiterführende strukturtheoretische Überlegungen in Bezug auf Bourdieus Passungskonzept und seine Habitustheorie vorgestellt sowie argumentiert, warum das Konzept der Alltäglichen Lebensführung als ergänzender Ansatz für vorliegende Dissertation herangezogen wurde (siehe Kapitel 4.1.5).

4.1.1 Kapital

Kapitalien (symbolisches, ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital) sind jene Mittel, die Gesellschaftsmitglieder benutzen, um in einem Feld (d. h. in einem Netz von sozialen Positionen) Machtverhältnisse und Handlungsregeln (mit-)bestimmen zu können bzw. überhaupt handeln zu können (Fuchs-Heinritz und König 2014; Rehbein und Saalmann 2009c). Das Aneignen und Innehaben von Kapital eröffnet Personen also Handlungsmöglichkeiten. Kapital wird vor allem als Ressource im Kampf um soziale Positionen eingesetzt (Bourdieu 1987; Rehbein und Saalmann 2009c). Die ungleiche Verteilung von Kapital bildet die Grundlage für die spezifischen Wirkungen von Kapital, nämlich die Fähigkeit zur Aneignung von Profiten sowie zur Durchsetzung von Spielregeln, welche für das Kapital und seine Reproduktion besonders günstig sind (Bourdieu 2012).

Welche Formen von Kapital als wertvoll erachtet werden, wird durch die Positionen im sozialen Raum und durch Handlungsregeln festgelegt. Das Bewegen in einem Feld erfordert unterschiedliche Arten von Kapital, somit gilt Kapital auch als feldspezifisch, d. h. jedes Feld erfordert eine bestimmte Kombination von Handlungsressourcen (Rehbein und Saalmann 2009c).

4.1.1.1 Formen von Kapital

Bourdieu unterscheidet zwischen symbolischem, ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital (Schützeichel 2015). Die unterschiedlichen Kapitalarten unterscheiden sich nach ihrer Repro-

duzierbarkeit, also danach, wie leicht sie sich übertragen lassen (Bourdieu 2012).

Das *symbolische Kapital* umfasst all jene Formen, mit denen Akteur*innen soziale Anerkennung, Wertschätzung und sozialen Status erreichen können (Rehbein und Saalmann 2009c). Somit ist mit diesem die Gewinnung und Erhaltung von Prestige und die Verfügbarkeit von Statussymbolen verbunden. „Die soziale Welt vergibt das seltenste Gut überhaupt: Anerkennung, Ansehen, das heißt ganz einfach Daseinsberechtigung. Sie ist imstande, dem Leben Sinn zu verleihen [...]. Weniges ist so ungleich und wohl nichts grausamer verteilt als das symbolische Kapital, das heißt die soziale Bedeutung und die Lebensberechtigung“ (Bourdieu 2001, S. 309–310). Diese Kapitalform trägt zur Legitimierung aller anderen Kapitalsorten (d. h. ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital) bei (Fuchs-Heinritz und König 2014; Bourdieu 2012; Nairz-Wirth und Feldmann 2018). Das bedeutet, dass andere Kapitalsorten nur dann einen Wert erhalten, wenn ihnen symbolisches Kapital anhaftet (Rehbein und Saalmann 2009c).

Über *ökonomisches Kapital* zu verfügen ist für die Positionierung im sozialen Raum besonders entscheidend. Unter ökonomischem Kapital versteht Bourdieu vor allem materiellen Reichtum und den Besitz an Produktionsmitteln (Bourdieu 2012; Fuchs-Heinritz und König 2014). Für Bourdieu sind auch andere Kapitalarten, wie beispielsweise das soziale Kapital (d. h. Beziehungen und Netzwerke), unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar (institutionalisiert z. B. in Form von Adelstiteln) (Bourdieu 2012).

Jene Ressourcen, die auf das *soziale Kapital* verweisen, beziehen sich auf die Fähigkeit zur Aufrechterhaltung spezifischer

sozialer Beziehungen oder der Integration in gewisse soziale Gruppen, die für die Verwirklichung eigener Ziele besonders unterstützend wirken können (Feldhaus und Baalmann 2019). Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von (u. a. auch institutionalisierten) Beziehungen einhergehen. Es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen (Bourdieu 2012). In anderen Worten besteht das soziale Kapital aus der Möglichkeit, andere um Hilfe, Rat oder Information zu bitten, sowie aus den mit Gruppenzugehörigkeiten verbundenen Chancen ein bestimmtes Ziel erreichen zu können. Das soziale Kapital umschreibt das Netz an Beziehungen (z. B. Freundschaften, Bekanntschaften und/oder Geschäftsverbindungen) sowie Mitgliedschaften (z. B. in Gruppen, Organisationen und Berufsverbänden).

Um soziales Kapital aufrechtzuerhalten, bedarf es kontinuierlicher „Beziehungsarbeit“ seitens des Individuums (Fuchs-Heinritz und König 2014). Soziales Kapital kann auch als Produkt individueller und kollektiver Investitionsstrategien verstanden werden, denn es dient vor allem dazu, die Vermehrung des ökonomischen und kulturellen Kapitals zu sichern (ebd.). Wie bereits erwähnt wurde, existiert auch das soziale Kapital auf der Grundlage von materiellen und/oder symbolischen Tauschbeziehungen (Bourdieu 2012, S. 238). Das Entscheidende an diesen Beziehungen ist die Hilfe, die sie gewähren. Dazu muss man jedoch Beziehungen haben, die im jeweiligen Feld wertvoll sind, d. h. denen ebenso symbolisches Kapital anhaftet (Rehbein und Saalmann 2009c).

Das *kulturelle Kapital* besteht unter anderem aus dem sprachlichen Kapital, es umfasst aber auch materiellen Besitz von kulturellem Wert, wie beispielsweise Bücher oder Kunstwerke (Bourdieu 1987, 1983). Bourdieu (2012) unterscheidet das kulturelle Kapital in drei Formen: eine objektivierte (1), inkorporierte (2) und institutionalisierte (3) Form (siehe zusammenfassend auch z. B. Fuchs-Heinritz und König 2014 sowie Rehbein und Saalmann 2009b).

Die objektivierte Form (1) ist über materielle Träger (z. B. Schriften, Gemälde, Denkmäler, Instrumente, etc.) übertragbar und relativ leicht in ökonomisches Kapital konvertierbar (z. B. indem man ein Instrument, das man besitzt, verkaufen würde). Die objektivierte Kapitalform ist jedoch nicht gleichzusetzen mit den kulturellen Fähigkeiten, die es benötigt, um z. B. das Instrument auch spielen zu können. Dazu benötigt es laut Bourdieu inkorporiertes kulturelles Kapital. Zudem darf laut Bourdieu nicht vergessen werden, dass „das objektivierte Kulturkapital als materiell und symbolisch aktives und handelndes Kapital nur fortbesteht, sofern es von Handelnden angeeignet und in Auseinandersetzungen als Waffe und als Einsatz verwendet wird“ (Bourdieu 2012, S. 236).

Die inkorporierte Form (2) bezieht sich auf die kulturellen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, deren Erwerb Zeit und persönliche Bemühungen benötigen und die nicht von anderen – sondern nur der betreffenden Person selbst – durchgeführt werden können. Daher ist auch kein Delegationsprinzip möglich. Das inkorporierte Kulturkapital ist somit an den Körper gebunden. Diese Form des Kapitals wird laut Bourdieu vor allem durch die

soziale Herkunft beeinflusst, nämlich durch die Erziehung in der Familie und das Aufwachsen in einem sozialen Milieu (ebd.).

Die institutionalisierte Form (3) des kulturellen Kapitals kann anhand von Abschlüssen und Bildungstiteln zum Ausdruck kommen. Durch institutionalisierte Bildungszertifikate wird das damit verbundene kulturelle Kapital als legitim erklärt: „Nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip wird zwischen dem letzten erfolgreichen und dem ersten durchgefallenen Prüfling ein wesensmäßiger Unterschied institutionalisiert […]“ (Bourdieu 2012, S. 237).

Kulturelles Kapital ist grundsätzlich körpergebunden und setzt Verinnerlichung (incorporation) voraus, d. h. es ist Bestandteil des Habitus. Zentral ist, dass sowohl die zu erlernenden Fähigkeiten als auch erworbene Objekte (wie beispielsweise Bücher oder Kunstwerke) meist durch die Familie vererbt werden. Diese Übertragung von kulturellem Kapital vollzieht sich nach Bourdieu in größerer Heimlichkeit als jene des ökonomischen Kapitals, das ebenso meist innerhalb der Familie vererbt wird (Bourdieu 2012, S. 239ff.). Bourdieu benutzt den Begriff des kulturellen Kapitals vor allem, um die Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus verschiedenen Milieus zu begreifen. Denn nur bestimmte Formen des in der Familie erworbenen und in die Bildungsinstitutionen mitgebrachten kulturellen Kapitals lassen sich in Bildungskapital konvertieren. Nämlich jene Formen, welche die Bildungseinrichtungen als solche anerkennen. Nicht alle aus der Familie mitgebrachten Fähigkeiten und Kenntnisse werden in Bildungsinstitutionen als wertvoll anerkannt oder kommen in Curricula vor (Fuchs-Heinritz und König 2014).

Bourdieu bezieht den „Bildungserfolg“, d. h. den spezifischen Profit, den Kinder aus verschiedenen Milieus auf dem

schulischen Markt erlangen können, auf die Verteilung des kulturellen Kapitals zwischen diesen Milieus. Der schulische Titel gilt als Zeugnis für kulturelle Kompetenz und überträgt seinem*seiner Inhaber*in einen dauerhaften konventionellen Wert. Das Erziehungssystem leistet, laut Bourdieu (2012), einen erheblichen Beitrag zur Reproduktion der Sozialstruktur, indem es die Vererbung von bestimmtem kulturellem Kapital sanktioniert. Der ökonomische und soziale Ertrag von Bildungstiteln hängt zudem von dem geerbten sozialen Kapital ab (Bourdieu 2012, Fuchs-Heinritz und König 2014).

4.1.1.2 Der Kapitalbegriff im Kontext studienbezogener Erfahrungen von First-in-Family Studierenden

In seinen Untersuchungen über das französische Bildungswesen ermittelte Bourdieu die wichtige Rolle der Vertrautheit mit der herrschenden Kultur, um im Bildungssystem bestehen zu können (Rehbein und Saalmann 2009c, S. 135). Personen benötigen das „passende" Kapital – im Studium vor allem einverleibtes kulturelles Kapital – um im Bildungssystem erfolgreich zu sein. Damit ist eben nicht nur spezifisches Wissen gemeint, sondern auch die „geeigneten" Einstellungen, Motivationen und Erwartungen (Nairz-Wirth und Feldmann 2018, S. 82). Die Vermittlung kulturellen Kapitals bleibt jedoch weitestgehend der Herkunftsfamilie überlassen (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 33). Somit ist bereits bei Beginn der Volksschule das erworbene kulturelle Kapital ungleich verteilt. Dadurch ergeben sich ungleiche Startbedingungen und mit erhöhter Wahrscheinlichkeit auch langfristig unterschiedliche Erfolgschancen in Bezug auf Bildungslaufbahnen

(Nairz-Wirth und Feldmann 2018). Diese Ungleichheiten in der Ausstattung mit kulturellem Kapital werden jedoch durch die Ideologie der Begabung verschleiert (Fuchs-Heinritz und König 2014). Die Bedeutung der Familie und des Herkunftsmilieus hinsichtlich des Erwerbs von kulturellem Kapital wird insbesondere auch dadurch unterstrichen, dass ein besonders rentabler Teil des kulturellen Kapitals „gar nicht auf die in schulischen Bildungsprozessen erworbenen Kenntnisse zurückgeht“ (Bremer und Lange-Vester 2019, S. 27). Dieser Teil des kulturellen Kapitals wird nämlich in außerschulischen Erfahrungen gewonnen und bezieht sich auf „zweckfreie Bildung“ sowie auf eine „sprachliche Ungezwungenheit“, über die vor allem Kinder aus Familien mit hohen Bildungsabschlüssen verfügen (ebd.).

Studien, welche bildungsbezogene Erfahrungen von First-in-Family Studierenden untersuchen, greifen häufig auf das Konzept des Kapitals zurück, um deren Erfahrungen während des Studiums zu untersuchen (siehe u. a. Pascarella et al. 2004; Bathmaker et al. 2013; Moschetti und Hudley 2015; Crozier und Reay 2011). First-in-Family Studierende seien diesen Studien nach teilweise unzureichend mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital ausgestattet (Nairz-Wirth und Feldmann 2018, S. 85). Vor allem würde die fehlende Erfahrung der Eltern mit dem universitären System zu erhöhten Schwierigkeiten während des Übergangs an die Universität führen (Thomas und Quinn 2007; Morales 2012). Dabei ginge es jedoch nicht nur um das Kapital, das Studierende an die Universität mitbringen, sondern auch um die Kapitalien, die während des Studiums akquiriert werden können: “[T]he college experience itself provides a vehicle for acquiring additional cultural/social capital” (Pascarella et al. 2004,

S. 252). Dies geschieht beispielsweise durch die Mitgliedschaft in bestimmten Netzwerken oder das Absolvieren berufsbezogener Erfahrungen während des Studiums, die den Übergang in den Arbeitsmarkt erleichtern können. Bathmaker et al. (2013) zeigen zum Beispiel in ihrer Studie auf, dass Studierende aus der Mittelschicht diesen Übergang aufgrund ihrer Kapitalausstattung leichter bewältigen als Studierende aus Arbeiter*innenfamilien: “Middle-class students in both institutions were more successful than their working-class counterparts in gaining access to internships, particularly in high-status areas such as law or banking […]. Largely this was down to middle-class social capital advantage. While working-class students were unlikely to have contacts in big companies to help them, middle-class students could frequently draw on significant connections to secure the best internships. It was striking how the social capital most often employed was firmly embedded in family networks” (Bathmaker et al. 2013, S. 736–737).

Diese Perspektive auf studienbezogene Erfahrungen von First-in-Family Studierenden wird durch neuere Forschungen erweitert, die auch jene Kapitalformen untersuchen, die First-in-Family Studierende in das Hochschulsystem mitbringen und dort erfolgreich einzusetzen wissen. “Such a perspective identifies that students do not necessarily lack knowledge but rather that the knowledge or cultural capital that they hold may not be valued within the higher education environment” (O'Shea 2016, S. 63). So geraten vermehrt auch jene Formen von Kapital in den Blick, die nicht dem von Bourdieu definierten legitimen Kultur- oder Sozialkapital entsprechen, aber dennoch den Studienerfolg von First-in-Family Studierenden maßgeblich beeinflussen (z. B.

emotionaler Rückhalt in der Familie) (siehe z. B. Gofen 2007, 2009). Näheres dazu ist auch in Kapitel 3.2 nachzulesen.

Eng verbunden mit der Inkorporation jeglicher Form von Kapital ist das Konzept des Habitus. Der Habitus eines Subjekts eignet sich Kapitalformen im Laufe seiner Sozialisation an und bestimmt in weiterer Folge auch deren Umsetzung innerhalb der sozialen Felder, in denen er sich bewegt. Im Folgenden wird auf das Habituskonzept und seine Rolle in der Relationalen Theorie Pierre Bourdieus eingegangen (siehe Kapitel 4.1.2 und 4.1.2.1). Weiters wird seine spezifische Rolle im Kontext von Bildungsaufstieg und studienbezogener Erfahrungen First-in-Family Studierender beleuchtet (siehe Kapitel 4.1.2.2).

4.1.2 Habitus

Der Habitus ist ein zentrales Konzept innerhalb der Relationalen Theorie von Pierre Bourdieu. Mit dem Habitusbegriff wird betont, dass die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Individuen von ihrer sozialen Umgebung, in der sie aufwachsen und sich bewegen, geformt werden (Nairz-Wirth und Feldmann 2018, 2019; Russo 2009). Nach Bourdieu handelt es sich beim Habitus um „eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt […]“ und sich darauf auswirkt, „wie einer spricht, tanzt, lacht, liest, was er liest, was er mag, welche Bekannte und Freund*innen er hat usw. – all das ist eng miteinander verknüpft“ (Bourdieu 1992, S. 31–32). Ein Individuum verkörpert mit seinem Habitus also auch die soziale Welt, von der es umgeben ist. Der Habitus erzeugt im Sinne einer generativen Grammatik Haltungen,

Gewohnheiten, Vorlieben und Praktiken, die ein Individuum innerhalb unterschiedlicher Sozialisationskontexte erlernt hat (Helsper et al. 2014a; Rehbein und Saalmann 2009b). Das Habituskonzept verdeutlicht, dass gesellschaftliche Bedingungen individuelle Entscheidungen prägen. Diese Entscheidungen der Individuen tragen wiederum zur Beschaffenheit von Gesellschaft bei (Chudzikowski und Mayrhofer 2010; Suderland 2009).

Der Habitus eines Subjekts beruht also auf Erfahrungen, die es in der Interaktion mit anderen und seiner Umgebung gemacht hat (Schäfer und Westphal 2020). Ein Habitus ist damit nicht angeboren, sondern wird in verschiedenen Sozialisationskontexten generiert und geformt (Bourdieu 1987; Dörpinghaus und Uphoff 2015; Hurrelmann 2002). Der sogenannte *primäre Habitus* wird biografisch in Familie und Herkunftsmilieu erworben. In der Auseinandersetzung mit „den im Herkunftsmilieu vorherrschenden und immer wieder neu auszuhandelnden Auffassungen darüber, was „richtig" und was „falsch" im Leben ist, wonach zu streben lohnt und was außerhalb der eigenen Reichweite liegt, bilden sich Positionen und Lebenspläne und mit ihnen der Habitus heraus" (Bremer und Lange-Vester 2019, S. 26). Der sogenannte *sekundäre Habitus* wird dann unter anderem durch die in Kindergarten, Schule oder in beruflichen Feldern – vor allem implizit erwarteten – Anforderungen geformt (Heil et al. 2019). „Die im Umgang mit den Strukturen in diesen Feldern gewonnenen Erfahrungen erweitern und überlagern den Primärhabitus" (Nairz-Wirth und Feldmann 2019, S. 102). Diese Überlagerung vollzieht sich, indem das Subjekt jeweils einen selektiven Ausschnitt der sozialen Welt erlebt und damit einhergehend dort vorherrschende Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata inkorporiert (El-Ma-

faalani 2017; Nairz-Wirth und Feldmann 2019; Schützeichel 2015).

Somit werden im Laufe der Zeit Schemata und Strukturen in Form von dauerhaften Dispositionen in den *Körper* eingeschrieben, d. h. der Habitus ist im Individuum nicht nur mental, sondern auch körperlich verankert (Suderland 2009). Der sozialisierte Körper fungiert dabei als Gedächtnis (Saalmann 2009c). Der Habitus ist ein System relativ stabiler Dispositionen des Denkens („Vorstellungen") und des Handelns („Praktiken") und dieses System strukturiert das Welt- und Selbstverhältnis der Akteur*innen in einer grundlegenden Weise (Koller 2009b). Bedeutend ist dabei vor allem auch die Rolle des Körpers als Organ jeglicher Regungen und Handlungen – und zwar nicht nur als ausführendes Organ, sondern auch als bestimmendes Organ. Die Anwendung inkorporierter Dispositionen generiert gleichzeitig die Praxis bzw. strukturiert diese in gewisser Art und Weise (vor) (Suderland 2009). Nachdem sich der Habitus in Form konkreter sozialer Praktiken ausdrückt, ist er damit stets auch etwas *Aktives*. Das bedeutet, dass mit dem Habitusbegriff auch die aktive Rolle der Individuen im Prozess ihrer Sozialisation betont wird (Koller 2009b). "The habitus represents […] both a 'structured' and 'structuring' force in explaining social action" (Friedman 2016, S. 130).

Der Habitus stellt ein präexistentes kollektives und soziales dispositionelles Schema für das Individuum dar, das sein Handeln und Erleben prägt (Rehbein und Saalmann 2009b). Dispositionen werden im Lebenslauf durch Einübung und Training erworben und durch Wiederholung als Muster in den Körper eingeschrieben bzw. habitualisiert. Erworbene Dispositionen bestimmen

somit Entscheidungen und Handlungen von Individuen: “Agents have a number of possible ‘trajectories’, the succession of positions occupied by the same agent over time, and employ semi-instinctual ‘strategies’ to achieve them. Agents respond in terms of their ‘habitus’, their acquired mix of beliefs and capabilities, and in particular their ‘disposition’ that mediates the relationship between position and position-takings” (Marginson 2008, S. 307). Dispositionen können auch als Verinnerlichung von Äußerlichkeiten bzw. als Inkorporation äußerer sozialer Existenzbedingungen bezeichnet werden (Suderland 2009, S. 73–74; El-Mafaalani 2017, S. 105). Ein Individuum ist somit auch in seinem Inneren ein vergesellschaftetes Wesen, welches mit präformierten Dispositionen ausgestattet ist, die es zur sozialen Praxis befähigen (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 89–90). Individuen sind von den erworbenen Dispositionen geprägt, die es in seinem Denken und Handeln beeinflussen. Dispositionen können eher als Tendenzen und nicht als Festlegungen beschrieben werden: Durch sie wählen Individuen bestimmte Optionen wahrscheinlicher als andere (Saalmann 2009c).

Das Soziale liegt inkorporiert in sozialisierten Körpern und handlungsleitenden Dispositionssystemen des Habitus vor und dient als Erzeugungsprinzip des Handelns, welches noch vor jeder bewussten Aktion angesiedelt ist und von Bourdieu als *praktischer Sinn* beschrieben wird (Thiersch und Wolf 2020; Bourdieu 1993). Der praktische Sinn wird als jene Fähigkeit betrachtet, die notwendig ist, um sich in sozialen Feldern angemessen und auch findig bewegen zu können (siehe auch Kapitel 4.1.4). Der Praxissinn (und der Habitus insgesamt) ist in körperlichen Empfindungen und Gewohnheiten verankert und ist

gebunden an Körperhaltung, Bewegungsform, Körperausdruck, Geräusche, Gerüche und Tasteindrücke. Der Habitus ist das in den Körper eingegangene Soziale (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 93–94). Er ist kein explizites Regelsystem, sondern als implizites und inkorporiertes Wissensschema zu begreifen (Fuchs-Heinritz und König 2014; Schützeichel 2015; Bourdieu 1987). Der Habitus ist die Orientierungsgrundlage für soziale Praktiken und für Vorstellungen (Bourdieu 2001, S. 177ff.). Er äußert sich sozusagen als Spiel-Sinn, der im Alltag auch häufig als „Talent" bezeichnet wird (Rehbein und Saalmann 2009a, 2009b). Die Akteur*innen nehmen die Existenz ihres Habitus jedoch nicht bewusst wahr. Dennoch bestimmt er in funktionierender Weise das Leben der Akteur*innen (Koller 2009b). Das bedeutet, er wirkt – unabhängig von den bewussten Ideen und Zielen der Individuen – handlungskonstituierend (ebd.).

Bedeutend für das Habituskonzept ist, dass durch dieses die *Vermittlung von Struktur* (gesellschaftliche Bedingungen) *und Praxis* (Handeln der Akteur*innen) in den Blick genommen wird. Damit wird auch der Zusammenhang zwischen sozialer Lage und der Art und Weise, wie Personen denken und handeln, beleuchtet (Koller 2009b; Fuchs-Heinritz und König 2014). Der Habitus kann als Bindeglied zwischen objektivierten Formen der Sozialität und dem aktuellen Vollzug der Praxis verstanden werden (Hillebrandt 2012, S. 444ff.). Laut Bourdieu (1987, S. 278) bewirkt der Habitus, dass „die Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs (oder einer Gruppe von aus ähnlichen Soziallagen hervorgegangenen Akteuren) als Produkt der Anwendung identischer (oder wechselseitig austauschbarer) Schemata zugleich systematischen Charakter tragen und systematisch unterschieden

sind von den konstitutiven Praxisformen eines anderen Lebensstils“. Aufgrund der Annahme, dass Individuen einer sozialen Klasse angehören und unter denselben sozialen Umständen sozialisiert werden, wird von einem spezifischen Klassenhabitus ausgegangen (Schäfer und Westphal 2020). Die Lebensweise eines sozialen Milieus ist – so die Annahme – auf den Habitus zurückzuführen und das soziale Milieu seinerseits repräsentiert einen bestimmten Typ des Habitus (Bremer 2012; Bourdieu 1987; El-Mafaalani 2017).

Der Habitus ist stets an eine spezifische Soziallage innerhalb der sozialen Welt gebunden. Bourdieu versteht die soziale Welt als mehrdimensionalen Raum, in welchem Individuen und Gruppen nach spezifischen Unterscheidungsprinzipien unterschiedliche Positionen zugewiesen werden (Fuchs-Heinritz und König 2014). Der soziale Raum ist aus dieser Perspektive ein Relationssystem von Positionen und Praktiken, die historisch hervorgebracht werden und daher auch kulturell variabel gedacht werden müssen. Der soziale Raum ist in diesem Verständnis eine Momentaufnahme von Kräfteverhältnissen, denn Positionen innerhalb dieses Raums sind stets umkämpft. Im Habitus sind die mit den Positionen korrespondierenden Weltsichten und Deutungen inkorporiert. Und diese werden in der alltäglichen Praxis unaufhörlich (re-)produziert. Die Kapitalien (siehe auch Kapitel 4.1.1) können dabei als jene „Trümpfe“ verstanden werden, die im Kampf um Positionen zum Einsatz kommen (Kramer 2017, 195f.). Die verschiedenen Formen von Kapital sind somit auch Teil des Habitus (Bourdieu 1983, 2012; Schützeichel 2015; Hillebrandt 2012).

Der Habitusbegriff lässt sich auch als *Charakteristikum für ein Feld* im Sinne einer begrenzten sozialen Entität verstehen. Das heißt, dass in gewissen Feldern bestimmte Habitus dominieren und damit die alltagskulturell hegemoniale Prägung des Feldes beschrieben werden kann. Die ein konkretes Feld dominierenden Habitus können z. B. als „institutional habitus“ bezeichnet werden (Lange-Vester und Sandner 2016). Wenn jemand bereits in ein Feld „hineingeboren“ wurde, hat er*sie gegenüber anderen, die sich auch in diesem Feld bewegen (müssen), jedoch nicht in dieses „hineingeboren“ wurden, Vorteile. Personen, die mit dem Feld vertraut sind, erscheinen die Spielregeln und die ungeschriebenen Gesetze als selbstverständlich. Diejenigen, denen dieser „Spiel- und Platzierungssinn“ nicht „angeboren“ ist, erfahren Nachteile. Sie können sich „fehl am Platz“ und/oder „unwohl in ihrer Haut“ fühlen (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 117). Die Hochschule kann als Feld aufgefasst werden, in welchem ein bestimmter Habitus eine hohe Passung aufweist.

In Bezug auf die *ungleiche Bildungsbeteiligung* unterschiedlicher sozialer Gruppen ist die These zentral, dass die soziale Herkunft, in der die Grundlagen des Habitus erworben werden, eine entscheidende Rolle für den weiteren Bildungsverlauf eines Menschen spielt. Im Zuge von Erziehung und (Aus-)Bildung wird der Habitus geformt, wobei laut Bourdieu jene Personen aus privilegierten Milieus einen Habitus besitzen, der in zahlreichen gesellschaftlichen Bereichen die Deutungshoheit im Sinne der „Norm“ besitzt (Rehbein und Saalmann 2009b). Das bedeutet, dass sich unter anderem auch das Bildungssystem an diesem Habitus orientiert (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 34). Deshalb erweisen sich jene Kinder, die in privilegierten Milieus habitualisiert

werden, an das Bildungssystem am besten angepasst und „müssen nur ihren Neigungen freien Lauf lassen, um die besten Noten zu bekommen“ (Rehbein und Saalmann 2009b, S. 113). Die Bildung des Habitus würde in westlichen Gesellschaften durch einen pädagogischen Apparat überformt, der die Reproduktion der Sozialstruktur gewährleisten soll. So determiniere die soziale Herkunft über den Habitus bereits das spätere Abschneiden in der Schule und an der Universität (Rehbein und Saalmann 2009b). Für den weiteren Lebensweg ist also, nach Bourdieu, entscheidend, inwieweit der eigene Habitus zu dem Feld passt, in dem man sich bewegt (siehe dazu Kapitel 4.1.4).

Das Habituskonzept wurde vielfach für seine Überbewertung gesellschaftlicher Strukturen kritisiert (Fuchs-Heinritz und König 2014; Helsper et al. 2014b), weshalb sich neuere Forschungen vermehrt nicht nur mit seiner reproduktiven, sondern auch mit seiner produktiven Kraft auseinandersetzen. Denn im Habitus ist auch ein Handlungsspielraum angelegt. Akteur*innen werden mithilfe ihres Habitus für bestimmte Situationen und Handlungsmöglichkeiten gerüstet, jedoch werden sie nicht gänzlich durch diesen determiniert (Friedman 2016; Rehbein 2006; Fuchs-Heinritz und König 2014; Byrom und Lightfoot 2012). Mittels Habitus werden neue Situationen zwar auf der Grundlage früherer Situationen gedeutet, wenn eine neue Situation jedoch beispielsweise eine neue Handlungsweise erfordert, und Akteur*innen nicht die entsprechenden Muster für eine „angemessene“ Reaktion zur Verfügung stehen, können neue habituelle Muster erlernt werden (Rehbein und Saalmann 2009b; Koller 2009b).

Im kommenden Unterkapitel setze ich mich daher auch mit jenen theoretischen Ausführungen auseinander, die das Transformationspotenzial des Habitus stärker in den Blick nehmen.

4.1.2.1 Transformationspotenzial des Habitus

An die vielfach eingebrachte Kritik, das Habituskonzept diene vor allem zur Beschreibung von Reproduktionsmechanismen sozialer Ungleichheit, könne jedoch kaum zur Erklärung sozialen Wandels eingesetzt werden, knüpfen neuere Forschungsarbeiten an. Diese nehmen verstärkt die Modifikations- und Transformationsfähigkeit des Habitus in den Blick (El-Mafaalani 2017; Koller 2009b; Budde und Willems 2009). El-Mafaalani (2017) argumentiert beispielsweise, dass eine Debatte um Vervielfältigung und Individualisierung notwendig sei, da der im Habitus angelegte Möglichkeitsraum für Innovationen wachsen würde: Je komplexer eine Gesellschaft ist und je häufiger dadurch auch Dissonanzen zwischen objektiven und einverleibten Strukturen auftreten können, desto eher ist der Habitus auf Modifikationen bzw. Transformationen seinerseits angewiesen. In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass Akteur*innen ihren Habitus in einzelnen Feldern ausprägen, die sich deutlich voneinander unterscheiden und daher besitzen Akteur*innen auch keinen einheitlichen Habitus, sondern vielmehr einen „pluralen“ oder auch „inkohärenten Habitus“ (Rehbein 2009). Die Wirkungen des Habitus sind nicht in allen sozialen Bereichen gleich, sondern müssen speziell für ein bestimmtes Feld betrachtet werden (Fuchs-Heinritz und König 2014).

Nairz-Wirth und Feldmann (2018) argumentieren in dieser Hinsicht, dass in modernen Gesellschaften das Phänomen der Hybridisierung zu beobachten ist, das heißt, personale, soziale und kulturelle Aspekte vermischen sich und traditionelle Grenzsetzungen werden partiell überwunden. Es sei daher anzunehmen, dass „hybride Habitus" bzw. hybride Identitäten weiter zunehmen, weil sich die derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen unter anderem durch Bildungswachstum, Differenzierung, Diversität, Migration, Arbeitsmarktwandel, Eindringen von Medien in alle Bereiche und politische Unsicherheit beschleunigt verändern (Nairz-Wirth und Feldmann 2018). Auch durch die Entstehung neuer Arbeits- und Organisationsstrukturen, die sich über verschiedene Felder hinweg ereignet, bilden sich neue zentrale Leitprinzipien, wie Projektarbeit, Selbstorganisation, Kreativität, Mobilität und Flexibilität. Von Rosenberg und Florian (2017) argumentieren, dass diesen Schlagwörtern eines gemein ist, nämlich, dass von ihnen ein schöpferischer Transformationsanspruch ausgeht, welcher wiederum auch auf Habitustransformationen konstitutiv wirken kann. „Habitustransformationen erscheinen, von diesem Hintergrund ausgehend, auch als ambivalente Produkte einer ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ansteigenden Tendenz der Selbstregulierung und Selbstökonomisierung" (von Rosenberg und Florian 2017, S. 308–309).

Auch El-Mafaalani (2017) argumentiert, dass Dissonanzen zwischen Habitus und Struktur durch sozialen Wandel und Globalisierung immer wahrscheinlicher werden und daher durchaus dauerhafte gesellschaftliche und individuelle Verhältnisse existieren können, in denen die Entstehungsbedingungen des Habitus in der sozialen Gegenwart kein Pendant finden. In diesem

Zusammenhang schreibt El-Mafaalani (2017, S. 106): „In einer idealtypischen Betrachtung sind zwei unterschiedliche Prozessstrukturen bei fundamentalen habituellen Veränderungen denkbar: Zum einen kann eine dauerhafte Nicht-Passung von Habitus und sozialem Kontext über eine Verunsicherung entweder zu Orientierungslosigkeit und Rückzug in das Herkunftsmilieu oder zu einem kreativen Lernprozess und schließlich zu einer nicht-intendierten, unbewussten Habitustransformation führen (Bourdieu 2001, S. 204: Meditationen). Zum anderen ist eine bewusste Entscheidung denkbar, in der ein Mensch eine implizit soziologische Analyse vollzieht. Der Mensch erkennt hierbei die Gesetzmäßigkeiten und restriktiven Elemente seiner (familial) vorgeprägten Herkunft und strebt danach, diesen gegenüber eine gewisse Freiheit zurückzugewinnen. Hierbei handelt es sich also um eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft (und indirekt auch mit dem eigenen Habitus), beispielsweise innerhalb einer bestimmten Lebensphase bzw. -krise. Dieser Bruch wird bewusst vollzogen und geht einher mit einem aktiven An-sich-selbst-arbeiten, welches Zeit und Mühe beansprucht, da über viele Jahre einverleibte Muster aufgebrochen bzw. kontrolliert werden müssen. Hierbei handelt es sich um eine zielgerichtete, intentionale Habitustransformation."

Laut Koller (2009) sollte zudem der Frage nachgegangen werden, wie im Zuge von Transformationen neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorgebracht werden können, die nicht aus bisherigen Figuren ableitbar sind (ebd., S. 21). Auch Saalmann (Saalmann 2009a, 2009b) schreibt in diesem Zusammenhang, dass Bourdieu mit dem Habitus und dessen Dispositionen die Entstehung des konkreten praktischen Verhaltens so-

wie Transformationen nicht aufklären könne. Es ließe sich lediglich bestimmten, was sich den Individuen als „angemessenes Tun“ nahelege.

Aktuelle – vor allem struktur- und subjekttheoretische – Forschungsarbeiten widmen sich im Anschluss an die oben skizzierte Kritik vermehrt der Transformation des Habitus und der Dynamik der Habitusbildung – ohne dabei die beharrende und reproduktive Kraft der inkorporierten Habitusstrukturen zu ignorieren (nähere Ausführungen siehe auch Kapitel 4.1.5; Helsper et al. 2014a; Labede et al. 2020; Silkenbeumer und Wernet 2012, 2017; Rademacher und Wernet 2014; Thiersch 2020a; Thiersch et al. 2020b; Kramer 2017). Denn, auch wenn davon auszugehen sei, dass der Habitus insgesamt stabil ist, „so muss er sich als eine generative Struktur immer wieder neu in der Praxis und neuen Feldern im „Kampf“ um Positionen bewähren und bringt in der Auseinandersetzung mit neuen Handlungskontexten neue Ausdrucksgestalten hervor“ (Thiersch 2020a, S. 32). So sind es zum Beispiel vor allem Ablösungsphasen, wie die Adoleszenz eine solche darstellt, in denen alte Handlungsroutinen durch neue Erfahrungen zerbrechen und sich neue Praktiken etablieren können (ebd.).

Grundlegend für die Konzeptualisierung von Habitustransformationen ist die Theorie von Passungsverhältnissen (Bourdieu und Passeron 1977; Thiersch 2020a). Laut Kramer (2017) ist eine fehlende Passung zwischen Habitus und gesellschaftlichen Strukturen der zentrale Mechanismus zur Erklärung von Mechanismen der Veränderung und des Durchbrechens der Reproduktion. In diesem Sinne thematisiert auch Koller (2009b), dass Passungsschwierigkeiten dazu führen können, dass die ‚unpassend‘ gewor-

denen Habitusformen sich verändern und neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen entstehen. Durch fehlende Passung kann das Potenzial für eine Dynamisierung gegebener Dispositionen entstehen. Laut von Rosenberg und Florian (2017) können sich durch eine Wiederholung von Nicht-Passung dauerhafte Krisen einstellen, die den Habitus für Neues aufschließen. Daher ist eine dynamische Fassung des Habituskonzepts von Bedeutung, die nicht nur die Reproduktion des Gegebenen beleuchtet, sondern auch das Potenzial zu dessen Modifikation (von Rosenberg und Florian 2017, S. 301).

Analysen zur Genese und zum Transformationspotenzial des Habitus haben sich häufig auf erwartungswidrige Bildungsprozesse fokussiert, das heißt auf jene Bildungswege, die der Reproduktion der sozialen Herkunft zuwiderlaufen. El-Mafaalani (2017) hat beispielsweise in Bezug auf Habitustransformation im Kontext von Bildungsaufstieg drei Phasen herausgearbeitet: (1) Zu Beginn erfolgt eine Phase der Irritation (unbewusst z. B. durch unbekanntes berufliches Umfeld im Zusammenhang mit einer Lehrstelle; oder bewusst z. B. durch aktives Hinterfragen); (2) Danach setzt eine Phase der Distanzierung ein, die sich (a) räumlich zum Beispiel durch einen Wechsel des Wohnortes vollziehen kann, sich (b) sozial zum Beispiel anhand einer Verringerung der sozialen Kontakte im Herkunftsmilieu äußern kann und/oder (c) normativ in einer impliziten oder expliziten Abwertung der Denk- und Handlungsmuster des Herkunftsmilieus zum Ausdruck kommen kann; (3) Daran anschließend vollzieht sich eine Phase der Stabilisierung (El-Mafaalani 2017, S. 108ff.). Auch El-Mafaalani weist darauf hin, dass sich der Prozess der Habitustransformation als Prozess der Krisenproduktion und -bewältigung begreifen

lässt, in welchem das Dispositionssystem umgeordnet werden kann (El-Mafaalani 2017, S. 122ff.).

Auch wenn laut Koller (2009b, S. 25–26) Bourdieus Theorie eher eine Erklärung weniger für die *Unwahrscheinlichkeit* transformatorischer Bildungsprozesse darstellt, so kann das Habituskonzept dennoch dazu dienen, Veränderungen in den Blick zu nehmen. Im Zusammenhang mit der Erforschung von „Bildungsaufstieg“ geht es laut King (2009) allerdings nicht bloß um die Analyse von Ausnahmen, sondern auch um die Bestimmung des – im Falle einer Transformation von Herkunftsbedingungen – zu Bewältigenden und um die empirische Rekonstruktion typischer Bewältigungsmuster (King 2009, S. 54). In folgendem Unterkapitel werde ich daher auf die Anwendung des Habituskonzepts im Bereich des Bildungsaufstiegs von First-in-Family Studierenden eingehen.

4.1.2.2 Das Habituskonzept im Kontext studienbezogener Erfahrungen von First-in-Family Studierenden

Die wissenschaftlichen Analysen Bourdieus zur französischen Gesellschaft und zum Habitus legen vor allem Mechanismen der (Re-)Produktion sozialer Macht- und Ungleichheitsverhältnisse offen. Diese Mechanismen sind in den sozialen Feldern und im Lebensstil implizit verankert und dadurch für die Akteur*innen nicht reflexiv zugänglich (Thiersch und Wolf 2020). In Bezug auf das Verhältnis zwischen Habitus und Bildungsinstitutionen haben Bourdieu und Passeron (1977) herausgearbeitet, dass der im Herkunftsmilieu erworbene Habitus in mehr oder weniger starkem Kontrast zur Kultur der Bildungsinstitution stehen kann (siehe

auch Heil et al. 2019). Insgesamt gelten jene Lernende als besonders benachteiligt, die mit der Kultur des Bildungswesens und den darin zumeist implizit geltenden Anforderungen weniger vertraut sind. Sie können umfassende Akkulturationsprozesse zu bewältigen haben, um in den jeweiligen Bildungsinstitutionen erfolgreich sein zu können (Bremer 2012; Bremer und Lange-Vester 2019; Heil et al. 2019). „Demnach lassen sich Bildungsentscheidungen und sozial ungleiche Bildungschancen zum einen aus den mit dem klassenspezifischen Habitus langfristig verinnerlichten und unbewusst wirksamen Prinzipien der Lebensführung und damit verbundenen Lebensplänen erklären. Zum anderen werden Bildungswege und Bildungschancen als Resultat sozialer Platzierungen aufgefasst, für die das Bildungswesen maßgeblich ist. In den Bildungseinrichtungen, speziell in der Schule, wird der Habitus der Lernenden einem Auslese- und Lenkungsprozess unterzogen, in dem Weichen für Bildungsabschlüsse und berufliche Wege gestellt werden, aber auch für fachliche Vorlieben der sozialen Klassen und der Geschlechter" (Bremer und Lange-Vester 2019, S. 21).

Die Studienfachwahl als spezifische Form der Bildungsentscheidung hängt mit der biografischen Ausbildung des Habitus zusammen (Bremer und Lange-Vester 2019). Fiebertshäuser (1992) betont, dass die Universität eine in sich eigene Welt darstellt und damit ein Gebäude aus spezifischen Denk-, Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmustern bildet. „Um sich in der Hochschule sicher zu bewegen, bedarf es der Beherrschung der internen Regeln, Riten und Klassifikationssysteme. Jeder Studiengang formt zudem eine eigene Kultur aus, wodurch selbst ein Studienfachwechsel das Aneignen der jeweiligen Codes, Riten,

Regeln und Werte erneut erforderlich macht“ (ebd., S. 64). Studienanfänger*innen können vor allem zu Studienbeginn eine Phase durchleben, in der sie sich mit vielfältigen Herausforderungen – sowohl im Privatbereich als auch im hochschulischen Feld – konfrontiert sehen. Sie verabschieden sich möglicherweise von Bekanntem und Vertrautem, vollziehen einen Ortswechsel, knüpfen neue Freundschaften und versuchen den offiziellen sowie inoffiziellen Anforderungen des gewählten Studiengangs gerecht zu werden. Als entscheidend für den Studienerfolg sieht Friebertshäuser (1992, S. 71–72) demnach „die Entsprechung zwischen einem Bündel von individuellen, biographischen und schulisch erworbenen Interessen, Gewohnheiten, Zielen der Studierenden und dem im gewählten Studiengang existierenden fachspezifischen Habitus, der vorherrschenden Vermittlungs- und Lernformen und der Kultur des Faches“.

Es sind nicht nur die Studierenden diejenigen, die ein bestimmtes Studienfach „wählen“, sondern es sind auch die hochschulischen Institutionen bzw. die einzelnen Studiengänge mit ihren spezifischen Fachkulturen, die die „passenden“ Lernenden „wählen“. Dieser Umstand steht insofern im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit, da Chancen beiderseits mit oftmals ähnlichen Schlussfolgerungen antizipiert werden, „wonach den oberen und in Teilen den mittleren sozialen Klassen höhere Bildungswege vorbehalten sind, während niedriger positionierte Gruppen die weniger riskanten Bildungslaufbahnen in Institutionen durchlaufen, die für formal niedrige Bildungsabschlüsse qualifizieren“ (Bremer und Lange-Vester 2019, S. 22). Die scheinbar demokratische Öffnung des Bildungssystems habe zwar formal mehr

Chancen hervorgebracht, zugleich aber die sozialen Kämpfe noch unscheinbarer werden lassen (Thiersch und Wolf 2020).

Aus dieser theoretischen Perspektive wurden in zahlreichen Studien die Erfahrungen von First-in-Family Studierenden und Studierenden aus Arbeiter*innenfamilien analysiert: „Following this analogy, we can explain why working-class students might struggle at university, which has been characterized as an essentially middle-class institution that is governed by rules that are unfamiliar to working-class students, whether these rules relate to technical aspects, such as course selection and registration, or cultural aspects, such as dress or speech" (Lehmann 2013, S. 10). Studien zu First-in-Family Studierenden haben zudem gezeigt, dass mit einem Bildungsaufstieg auch Habitusveränderungen bzw. Habituskonflikte einhergehen können (Schäfer und Westphal 2020; Nairz-Wirth et al. 2017). Diese können etwa in Form von Entfremdungserfahrungen gegenüber der Herkunftsfamilie auftreten (Schmitt 2010; El-Mafaalani 2014; Lehmann 2007, 2013). „Die Gefahr der Entfremdung von der eigenen Herkunft bei gleichzeitiger Ungewissheit eine neue soziale Heimat und Akzeptanz zu finden ist hoch und kann zu Identitätskrisen führen" (El-Mafaalani 2014, S. 8). In diesem Zusammenhang wird häufig auch der Begriff "cleft-habitus" oder "devided habitus" verwendet (siehe z. B. Byrom und Lightfoot 2012; Ball et al. 2002; Friedman 2016).

Auch in der Studienabbruchforschung werden Habituskonflikte von First-in-Family Studierenden bzw. nicht-traditionellen Studierenden[2] als Ursache für Studienabbruch betont: "Many passages in the interviews describe how university was like a hurdles

2 Für eine nähere Begriffsbestimmung siehe Kapitel 2.1.

race. Although they [students] started out as promising candidates, the interviewees felt they had had to constantly overcome impediments – without adequate support and with a lack of much-needed cultural, social and economic capital. Their ongoing encounters with symbolic violence and numerous problems with university procedures, rules and the – oftentimes socially biased and selective – behaviour of administrative and teaching staff were experienced by many as appropriate for the field, i. e. as a non-changeable symbolic structure. This leads to a successive weakening of the students' personality structure and a destabilising of their habitus. So it is, in fact, a double hurdles race: habitus-field discrepancies and intra-habitus discrepancies interweave" (Nairz-Wirth et al. 2017, S. 20).

Die skizzierten Forschungsarbeiten sowie weitere an Bourdieu anschließende soziologische und bildungswissenschaftliche Studien[3] zeigen auf, wie sich Ungleichheitsstrukturen durch die Praxis im Bildungswesen reproduzieren (Koller 2009b). Diese Studien erzielen auf diese Weise zwar wichtige Ergebnisse darüber, wie das Bildungssystem Ungleichheiten erzeugt und verschärft – nämlich, dass als primäre Habitusformen die Praktiken der Familien aus privilegierten Milieus anschlussfähiger an die Leistungs- und Verhaltensanforderungen im Bildungssystem sind als jene von Familien und Kindern aus nicht-privilegierten Milieus – sie können sich aber nur schwer von der Fokussierung auf die Reproduktion von Ungleichheit lösen (Thiersch und Wolf 2020; Hillebrandt 2012; El-Mafaalani 2012; Miethe et al. 2014; Miethe 2017; Käpplinger et al. 2019). „Bourdieus theoretischer Ansatz, der im Kontext von Aufstiegsstudien oft herangezogen

3 Siehe dazu auch den Literature Review in Kapitel 3.

wird, dient bei diesen in erster Linie zur Erklärung der Herausforderungen des Aufstiegs und der Beharrungstendenzen des Habitus. Der Aufstieg selbst läuft dieser Rahmung eher zuwider" (Spiegler 2015, S. 73). Habituelle Passungen und Kriterien des Erfolgs kommen daher vergleichsweise wenig in den Blick (Miethe 2017).

Mit dem Konzept des Habitus wird jedoch betont, dass Akteur*innen immer auch aktiv und schöpferisch an der Entstehung von Praxis beteiligt sind (Hillebrandt 2012). „Der Habitus ist nicht nur durch soziale Existenzbedingungen (z. B. kulturelles Kapital) als opus operatum strukturiert, er muss sich in neuen Handlungs- und Erfahrungsräumen immer wieder auch praktisch bewähren bzw. transformieren und bringt so neue Ausdrucksgestalten einer sozialen Praxis hervor" (Thiersch 2020a, S. 1).

Studierende können beispielsweise auch den Kampf mit den Kräften des Feldes der Hochschule aufnehmen, sie können sich ihnen widersetzen und versuchen, die Strukturen dahingehend zu verändern, dass sich diese an ihre Dispositionen anpassen (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 118). Zudem verändern sich durch die Zunahme vielfältiger Habitusformen auch die hochschulischen Felder selbst. So kann es beispielsweise zu einem Feldwandel innerhalb universitärer Studienrichtungen kommen, wenn sich z. B. die herkunfts- oder geschlechterspezifische Zusammensetzung der Studierendenpopulation verändert (Nairz-Wirth und Feldmann 2019, S. 102; von Rosenberg und Florian 2017, S. 306–307).

Dass Bildungsaufstiege außerdem nicht zwangsläufig mit einer habituell bedingten Distanzierung und Entfremdung einhergehen müssen, dokumentieren ebenso einige neuere Studien

(Miethe 2017; Käpplinger et al. 2019; Schäfer und Westphal 2020). In diesem Zusammenhang bezeichnen Studien den Habitus von Bildungsaufsteiger*innen als fluide, hybride oder multipel. Die Studierenden könnten demnach einen hybriden Habitus entwickeln, welcher ein sogenanntes ‚Switching' und damit das Bewegen in mehreren Feldern ermöglichen würde (Schäfer und Westphal 2020; Nairz-Wirth und Feldmann 2018; Reay et al. 2009; Friebertshäuser 1992).

Demnach wird auch die Frage gestellt, „ob Bildungsprozesse nicht grundsätzlich als Habitusveränderungen verstanden werden müssen, da sie ja im Kern darauf zielen, vielfältige Entwicklungen auszulösen" (Miethe et al. 2015, S. 30). Spiegler (2016) zufolge ist eine grundsätzliche Loslösung von milieutypischen Alltagskulturen und Handlungsdispositionen zu beobachten. So führe eine im Herkunftsmilieu vorhandene Aufstiegsorientierung geradezu zwangsläufig zu einer günstigen Grundlage für den Bildungsaufstieg von First-in-Family Studierenden.

Bildungsaufsteiger*innen seien dennoch in besonderem Maße Bewährungssituationen ausgesetzt, da sie sowohl mit Fragen der familialen Anschlussfähigkeit (durch die Entfernung aus dem Herkunftsmilieu) als auch mit Fragen potenzieller Fremdheiten in neuen Milieus konfrontiert sein können (Thiersch 2020a, S. 13; El-Mafaalani 2012, 2014). Thiersch (2020) schreibt diesbezüglich, dass Bourdieu zwar auf psychosoziale Dynamiken in der widersprüchlichen Aneignung und Weitergabe des familialen Erbes hingewiesen hat, jedoch diese Prozesse aus einer biografie- bzw. sozialisationstheoretischen Perspektive empirisch nicht verfolgt und erforscht hat. Die Konzeptualisierung eines Schüler*innen- oder auch Studierendenhabitus muss daher Milieu und

Subjekt in einer verschränkten Weise denken (Thiersch 2020a, S. 13; Helsper et al. 2014b) und hier eine theoretische und empirische Forschungslücke aufarbeiten (mehr dazu siehe in Kapitel 4.1.4).

Ungeklärt bleibt zudem laut Fuchs-Heinritz und König (2014, S. 124), wie die Mehrzahl an Feldern, in denen sich die Einzelnen aufhalten bzw. zwischen denen sie sich (tagtäglich) bewegen, im Habitus wirksam werden. Wie stehen feldspezifische Habitusformen zu dem Habitus des Individuums in Beziehung und wie kommt der Habitus nicht nur mit klassenstrukturellen Anforderungen, sondern auch den jeweils spezifischen Anforderungen in den Feldern zurecht? Die hier skizzierten Lücken zeigen, dass vor allem auch das Konzept der Passung komplexer gedacht werden muss.

Im folgenden Unterkapitel widme ich mich nun näher dem Konzept der Passung (als zentraler Bestandteil der Relationalen Theorie von Bourdieu) und dessen Erklärungskraft hinsichtlich studienbezogener Erfahrungen von First-in-Family Studierenden.

4.1.3 Passung

Das Konzept der Passung, welches im Rahmen der Theorie von Bourdieu überaus bedeutend ist, beschreibt im Allgemeinen die „Übereinstimmung zwischen individueller Disposition und der jeweiligen Ausformung der umgebenden Umwelt“ (Friebertshäuser 1992, S. 75ff.). Wenn sich ein Individuum in einem Feld bewegt, in welchem es seinen Habitus erworben hat und/oder in welchem sein Habitus anerkannt wird, kann von einer hohen Passung zwischen Habitus und Feld ausgegangen werden. Als unpas-

send gilt ein Habitus jedoch dann, wenn sich sein*e Träger*in in einem Feld bewegt, in welchem seine*ihre erworbenen und eingeübten Dispositionen nicht anerkannt werden (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 124).

Nehmen Individuen eine geringe Passung (auch Inkongruenz genannt) ihres Habitus in Bezug auf die Anforderungen innerhalb eines Feldes wahr, kann dies zum Beispiel zu einer Einpassung in und Anpassung an dieses Feld führen. Diese Anpassung seitens der Individuen vollzieht sich zum Beispiel durch eine Aneignung jener Personencharakteristika, die in der spezifischen Umgebung und/oder dem Milieu sozial erwünscht sind. Eine geringe Passung kann auch zu Konflikten führen, die zum Beispiel in Form von wahrgenommenen Spannungen zum Ausdruck kommen können (Friebertshäuser 1992). Die Wahrnehmung geringer Passung kann sich auf der psychosozialen Ebene unter anderem in einem Gefühl von Unbehagen, Ambivalenz oder Verunsicherung ausdrücken sowie zu einer Krise führen (ebd.). Eine als gering wahrgenommene Passung kann auch Fluchttendenzen bei dem betreffenden Individuum auslösen und im Extremfall dazu führen, dass es das Feld verlässt (Friebertshäuser 1992, Nairz-Wirth et al. 2017).

Wie eine geringe Passung von den Individuen letztendlich verarbeitet wird, steht in einem nicht unbedeutenden Zusammenhang mit der bisherigen Biografie und den im jeweiligen Herkunftsmilieu sowie der schulischen und außerschulischen Sozialisation erworbenen Dispositionen und entsprechenden Bewältigungsstrategien. Damit in Verbindung steht das Verfügen der Individuen über ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital (siehe Kapitel 4.1.1), welches ebenso für die Art und Weise der

Bewältigung geringer Passung bedeutend ist (Friebertshäuser 1992, S. 78f.). Die Theorie von Passungsverhältnissen wird, wie bereits in Kapitel 4.1.2.1 beschrieben, auch häufig für die Konzeptualisierung von Habitustransformationen genutzt (von Rosenberg und Florian 2017). Laut Kramer und Helsper (2011) kann eine fehlende Passung zwischen Habitus und gesellschaftlichen Strukturen als jener zentrale Mechanismus angesehen werden, mithilfe dessen das Durchbrechen von Reproduktionsmechanismen erklärt werden kann. Durch Passungsschwierigkeiten würden sich zum Beispiel die als ‚unpassend' wahrgenommenen Habitusformen verändern und neue Dispositionen entstehen (Koller 2009b; von Rosenberg und Florian 2017). Somit wird geringe Passung auch als Chance für Veränderung angesehen, welche den Beginn von Habitustransformationen markieren kann (von Rosenberg und Florian 2017, S. 301).

Der Habitus steht in permanenter Wechselwirkung zu den sozialen Feldern, in denen er sich bewegt. Er wird in bestimmten Feldern erworben und ist damit ein Produkt seiner Entstehungsbedingungen. Auf diese Bedingungen nimmt der Habitus wiederum rückwirkend Einfluss. Er fungiert damit gleichzeitig als Produzent dieser Bedingungen (Friebertshäuser 1992). Das Konzept der Passung umfasst somit einen wechselseitigen, dynamischen Beeinflussungsprozess, der zwischen Individuen und deren vielfältigen Umweltbedingungen stattfindet. Demnach stellen Passungsverhältnisse auch immer nur Momentaufnahmen dar. Denn Passung unterliegt einer permanenten Transformation, indem sie im Alltag stets neu hergestellt werden muss (Thiersch 2020a). Die reibungslose Reproduktion des Bestehenden und damit die „ideale" Passung von Habitus und Feld stellt ohnedies nicht die Regel,

sondern eher eine Ausnahme dar (siehe auch Kapitel 4.1.2.1 und 4.1.5).

In den folgenden beiden Unterkapiteln wird erläutert, inwiefern das Passungskonzept zur Analyse von Bildungsverläufen genutzt wird (siehe Kapitel 4.1.3.1) und inwiefern es der Analyse studienbezogener Erfahrungen First-in-Family Studierender dienen kann (siehe Kapitel 4.1.3.2).

4.1.3.1 Passungsverhältnisse und Bildungsaufstieg

Bourdieus Modell der kulturellen Passung wird häufig herangezogen, um Bildungserfahrungen – die sich stets im Verhältnis von Familie und Bildungsinstitution ereignen – zu analysieren (Thiersch 2020a). Wie bereits eingehend in Kapitel 4.1.2 thematisiert, wird dann von einem Problem kultureller Passung gesprochen, wenn der in Familie und Herkunftsmilieu erworbene Habitus („primärer Habitus") im Kontrast zur dominierenden Kultur der jeweiligen Bildungsinstitution („sekundärer Habitus") steht (Bourdieu und Passeron 1977; Heil et al. 2019; Kramer und Helsper 2011; Helsper et al. 2014a). In der Schule bzw. Hochschule wird von den Lernenden vor allem implizit das Beherrschen einer bestimmten Kultur bzw. eine Affinität zu dieser erwartet. Die Dispositionssysteme des primären Habitus eines*einer Schülers*Schülerin können sich erheblich hinsichtlich ihrer „Nähe, Entsprechung und Kompatibilität gegenüber dem schulischen Habitus unterscheiden" (Kramer 2017, S. 193).

In diesen Unterschieden manifestieren sich dann differente Passungsverhältnisse (ebd.). Die Diskrepanz zwischen Alltagskultur und Schul- bzw. Fachkultur verlangt „Überbrückungs-

arbeit“ bzw. Akkulturationsprozesse seitens der Lernenden (Bremer und Lange-Vester 2019; Kramer 2017). Wenig bis kaum Überbrückungsarbeit ist aus dieser Perspektive von jenen Schüler*innen bzw. Studierenden zu leisten, die am ehesten an die schulischen Anforderungen anknüpfen können, d. h. deren primärer Habitus bereits jene Haltungen, Praktiken und Orientierungen enthält, die im schulischen bzw. hochschulischen Feld anerkannt und belohnt werden. Für jene Schüler*innen bzw. Studierenden, deren primär habitualisierten Haltungen und Praktiken in einem Spannungsverhältnis zu den schulischen bzw. universitären Anforderungen stehen, ist eine intensive Überbrückungsarbeit zu leisten (Helsper et al. 2014a).

In Bezug auf den schulischen Kontext wird darauf verwiesen, dass Passungskonstellationen sehr unterschiedliche Formen annehmen können. Dies resultiere nicht nur aus der Unterschiedlichkeit der inkorporierten Habitus seitens der Schüler*innen und dem dominierenden Habitus der jeweiligen Schulen, sondern auch daraus, „dass die institutionellen Anforderungen und Entwürfe ideal gebildeter und erzogener Schüler sich in durchaus sehr unterschiedliche schulkulturelle Strukturvarianten ausdifferenzieren“ (Helsper et al. 2014a, S. 15). Weiters argumentiert Kramer (2014), dass Schüler*innen im Verlauf ihrer Schüler*innenbiografie überaus unterschiedliche Passungskonstellationen in der Spannung zwischen Schule(n), Peers und Familie durchlaufen können. So können beispielsweise Orientierungen, die innerhalb der Familie erworben wurden (primärer Habitus), in der Bewährung gegenüber feldspezifischen Anforderungen (sekundärer Habitus) irritiert werden. Dieser Irritation kann eine Erweiterung hinsichtlich der Habitusbildung folgen (Thiersch 2020a;

Kramer 2014; zum Transformationspotenzial des Habitus siehe auch Kapitel 4.1.2.1). Eindimensional gedachte Passungskonzepte greifen in jedem Fall zu kurz, weil die Entstehung sowie die Persistenz von Bildungsungleichheiten nur in komplexen Relationen aufgeschlossen werden können (Kramer 2017).

Thiersch (2020a) schlägt in einem aktuellen Beitrag vor, dahingehend einen Beitrag zur Differenzierung kultureller Passungsverhältnisse zu leisten, indem die eigensinnigen Strukturen von Familie, Schule und Peer-Group als Interaktionsräume stärker in das Blickfeld der Forschung genommen werden. Er schlägt vor, „biographische und handlungspraktische Bewährungsprozesse und die damit verbundenen Mühen, Belastungen und Bewältigungen, für das werdende Selbst empirisch in Bildungsverläufen zu untersuchen“ (ebd., S. 41). Mit dem Fokus auf die Sozialisationspraktiken der Akteur*innen könne so das Zustandekommen und die Transformation von Passungsverhältnissen besser beschrieben bzw. erklärt werden. Der Autor plädiert für eine Erweiterung des Konzepts der kulturellen Passung, welches die Vermittlung von Milieu- und Subjektperspektive zum Ziel hat sowie die handlungspraktische und subjektive Seite des Habitus stärker berücksichtigt (näheres dazu siehe auch in Kapitel 4.1.5). Demnach sind kulturelle Passungen „als ein kontinuierliches Aushandlungs- und Positionierungsgeschehen (z. B. Diskussion über Schulleistungen in Familien) auf zwei Ebenen zu betrachten: Erstens müssen sich Familien und ihre Heranwachsenden in der Auseinandersetzung mit dem sozialen und kulturellen Erbe sozial situieren und Abweichungen und Diskontinuitäten (z. B. Auf- und Abstiege) bearbeiten. Zweitens stellen sich in diesem Prozess Fragen der subjektiven Realisierung und Integration des schuli-

schen Bildungsverlaufs und der Passung in das werdende Selbst der Kinder und Jugendlichen in der Dialektik von Individuation und Generativität“ (ebd., S. 26f.).

4.1.3.2 Passungsverhältnisse im Kontext studienbezogener Erfahrungen von First-in-Family Studierenden

Auch in der Hochschulforschung wurden mithilfe des Passungskonzeptes studienbezogene Erfahrungen von First-in-Family Studierenden untersucht. In den Fokus gerückt wird dabei die Analyse von Passungsdynamiken zwischen dem Habitus, den First-in-Family Studierende an die Universität mitbringen, und jenem Habitus, der im jeweiligen Studium dominiert und anerkannt wird (Nairz-Wirth et al. 2017; Nairz-Wirth und Feldmann 2019). Passung wird dabei nicht als fixes und statisches Verhältnis gedacht, sondern als Herstellungsprozess (Heil et al. 2019). Aus dieser Perspektive beginnt der Prozess der Studienfachwahl bereits mit den in Familie und Herkunftsmilieu erworbenen Einstellungen gegenüber institutioneller Bildung und der Einübung eines darauf bezogenen Habitus. Zudem kann die Studienfachwahl auch mit einer Antizipation des angestrebten Berufsfeldes und der damit verbundenen sozialen Platzierung einhergehen (Bremer und Lange-Vester 2019, S. 32–33). Die Präferenz für ein bestimmtes Studienfach zielt somit auf eine habitus- und feldspezifische Positionierung im sozialen Raum ab (Nairz-Wirth und Feldmann 2018, S. 84). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass aus dieser Perspektive die Entscheidung für ein Studienfach als Ergebnis eines langfristigen Prozesses verstanden wird, der in erheblicher Weise von impliziten und wenig bewussten Handlungs-

und Strukturierungsprinzipien überlagert ist (Bremer und Lange-Vester 2019, S. 32–33).

Das Passungs-Konzept eignet sich besonders, um Prozesse des Übergangs an die Universität und in die jeweilige studentische Fachkultur theoretisch zu fassen (Friebertshäuser 1992; Albright et al. 2018; Thomas 2002; Stephens et al. 2012; Stephens et al. 2015; West et al. 2016). Das Studium wird auf Grundlage des, u. a. im Herkunftsmilieu erworbenen und an die Hochschule mitgebrachten, Habitus unterschiedlich wahrgenommen und angeeignet, sodass sich unterschiedliche Passungserfordernisse ergeben (Heil et al. 2019; Nairz-Wirth und Wurzer 2015; Bremer und Lange-Vester 2019). Es wird davon ausgegangen, dass für einen erfolgreichen Übergang in das Studium vor allem ein gelungener Sozialisationsprozess in die jeweilige studentische Fachkultur, die akademische Fachkultur sowie die mit dem Studienfach verbundene Berufskultur von Bedeutung ist (Friebertshäuser 1992). Im Rahmen dieses Sozialisationsprozesses erfolgt das Herstellen habitueller Passung zwischen dem Habitus des*der Studierenden und dem dominierenden Studierendenhabitus, akademischen Habitus sowie Berufshabitus. Für die Bewältigung hochschulischer Übergänge spielen vor allem die Passungserfahrungen in Bezug auf die studentische Fachkultur eine bedeutende Rolle. Eine hohe Passung zwischen dem*der Studienanfänger*in und der dominierenden studentischen Fachkultur kann das wahrgenommene Zugehörigkeitsgefühl (engl.: sense of belonging) zu den Peers an der Universität erhöhen und damit eine positive Bewältigung des Übergangsprozesses begünstigen (Read et al. 2003; Gillen-O’Neel 2019; Nairz-Wirth et al. 2017).

Entscheidend für eine erfolgreiche Studienlaufbahn aus dieser Perspektive ist, inwiefern der Habitus der*des Studierenden und der dominierende Habitus des Feldes einander entsprechen, d. h. homolog sind (Friebertshäuser 1992). Laut Friebertshäuser (1992) hängen für den einzelnen die individuellen Kosten des Prozesses der Selbstinitiation in die jeweilige studentische Fachkultur vom Ausmaß der notwendigen „Ummodellierung“ zur Herstellung der Passung ab. Jede Passungsabweichung vom jeweiligen fachspezifischen Habitus fordert ihren Preis an auszuhaltender Differenz und Fremdheit, was auf verschiedenen Ebenen zum Ausdruck kommen kann. Weiters hängt das Gelingen von Passung jedoch auch davon ab, inwiefern Studierende und das Feld Anpassungsleistungen vollziehen, d. h. inwiefern Studierende sich beispielsweise durch den Besuch diverser Kennenlernveranstaltungen aktiv in das hochschulische Feld integrieren oder inwiefern beispielsweise seitens des Feldes die Betreuungsverhältnisse verbessert werden. Es ist also auch von Relevanz, ob Habitus und Feld über die notwendige Transitionskompetenz (z. B. dynamisches Anpassungspotenzial) verfügen (Nairz-Wirth und Feldmann 2018).

In Bezug auf die soziale Herkunft von First-in-Family Studierenden wird angenommen, dass diese häufiger mit Herausforderungen beim Übergang an die Universität konfrontiert sind, da ihr familial erworbener Habitus tendenziell eine geringere Passung zu dem an der Universität bzw. im jeweiligen Studienfach dominierenden Habitus aufweist (als jener der Studierenden, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen). Begründet wird diese Argumentation mit milieuspezifischen Sozialisationsprozessen, durch welche Studierende mit unterschiedlichen Kapita-

lien ausgestattet werden und diese in weiterer Folge für das wahrgenommene Zugehörigkeitsgefühl an der Universität oder das Erkennen der ‚Spielregeln des Feldes' bedeutsam sind (siehe auch Kapitel 4.1.4). "That is, some young people are more appropriately equipped, through their class based habitus, to be aligned or already 'adjusted to the immanent demands of the game' [...]. Adjusting to the game requires first generation students to deal with what is unfamiliar, […] this requires habitus transformation or the acceptance that people from the same background may have 'more than one identifiable habitus' […]" (Byrom und Lightfoot 2012, S. 127).

In Zusammenhang mit First-in-Family Studierenden wird also argumentiert, dass diese größere Schwierigkeiten beim Übergang an die Universität erfahren würden als Studierende aus akademisch gebildeten Elternhäusern. Begründet wird dies u. a. mit der potenziellen Distanz, die diese Studierenden zwischen ihrer sozialen Herkunft und den damit verbundenen habituellen Prägungen auf der einen Seite, und den Anforderungen einer intellektuell-bildungsbürgerlich geprägten Universität auf der anderen Seite wahrnehmen (Bremer und Lange-Vester 2019; Heil et al. 2019). Nairz-Wirth et al. (2017) sehen damit auch die Risiken für einen Studienabbruch verbunden. Durch eine Diskrepanz zwischen dem Habitus eines*einer Studierenden und dem im Feld dominanten beziehungsweise erwünschten Habitus, können studienbezogene Schwierigkeiten auftreten, die in weiterer Folge die Illusio der Studierenden schwächen können (zur Illusio siehe auch Kapitel 4.1.4). Damit ist gemeint, dass die Studierenden beginnen, an der Brauchbarkeit des Studiums zu zweifeln, was wiederum einen Studienabbruch begünstigen kann (Nairz-Wirth et

al. 2017). Aus dieser Perspektive ist für eine erfolgreiche Studierendenlaufbahn vor allem die Passfähigkeit der erworbenen Dispositionen der Studierenden mit dem im gewählten Studienfach erwarteten Habitus entscheidend (Nairz-Wirth und Feldmann 2018; Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2012).

Miethe (2017) und andere wenden jedoch ein, dass First-in-Family Studierende nicht zwingend eine geringe Passung zur jeweiligen universitären Fachkultur aufweisen müssen (siehe z. B. auch Spiegler 2015; O'Shea 2016). Weiters wird kritisiert, dass bisher angenommen worden sei, dass potenzielle Passungsprobleme von den betroffenen Studierenden ausschließlich negativ erlebt werden würden, wobei Miethe (2017) in ihren Studien zeigen konnte, dass diese durchaus auch als neutral erlebt werden (siehe auch Miethe et al. 2015).

Ein weiterer Kritikpunkt, der sich auf bisherige bildungssoziologische Studien zum Thema Bildungsaufstieg bezieht, ist die noch unzureichend erfolgte Verschränkung von Milieu und Subjekt (Kramer 2017; Thiersch 2020a siehe dazu auch Kapitel 4.1.5). Thiersch (2020a) plädiert für eine Erweiterung des Konzepts der kulturellen Passung, welches die Vermittlung von Milieu- und Subjektperspektive zum Ziel hat sowie die handlungspraktische und subjektive Seite des Habitus stärker berücksichtigt (näheres dazu siehe auch in Kapitel 4.1.5). Diese Verschränkung von Subjekt- und Milieuperspektive gilt vor allem für Studien innerhalb der Hochschulforschung, da die Komplexität von Passungsprozessen beim Übergang von First-in-Family Studierenden an die Universität noch zu wenig in den Blick genommen wurde. An diese Kritik schließen die Kapitel 4.1.5 und 4.2 an. In Kapitel 4.1.5 werden Desiderate innerhalb dieses theoretischen Zugangs

offengelegt, die mittels der Hinzunahme strukturtheoretischer Überlegungen und eines weiteren Konzepts, nämlich jenes der Alltäglichen Lebensführung, bearbeitet werden (siehe Kapitel 4.2).

Zuvor werden noch in Kapitel 4.1.4 weitere Konzepte innerhalb der Relationalen Theorie von Pierre Bourdieu vorgestellt, die zur Interpretation studienbezogener Erfahrungen von First-in-Family Studierenden herangezogen werden können.

4.1.4 Weitere Konzepte im Kontext studienbezogener Erfahrungen von First-in-Family Studierenden: Feld, Illusio, praktischer Sinn, Strategie, Doxa und symbolische Gewalt

Ein Konzept, das eng mit den beschriebenen Konzepten in Kapitel 4.1.1, 4.1.2 und 4.1.3 verbunden ist, ist jenes des Feldes. Kennzeichnend für ein soziales ***Feld*** ist, dass es über eigene Logiken verfügt, in ihm spezifische „Spielregeln" gelten und es eine relative Autonomie gegenüber anderen abgegrenzten Feldern aufweist (Rehbein und Saalmann 2009a; Fuchs-Heinritz und König 2014; Schützeichel 2015). Ein soziales Feld ist ein Kräftefeld, in welchem Ressourcen (z. B. Kapital) eingesetzt werden, um Ziele (z. B. eine bestimmte berufliche Position) zu erreichen. Auf einem Feld werden soziale Konkurrenzkämpfe um die bestmöglichen Positionen ausgetragen. Soziale Positionen definieren sich durch den Umfang und die Struktur des Kapitals (Kumoll 2009). Je nach sozialer Position können jene, die eine machtvolle Position innehaben, das Feld beeinflussen und ihre Interessen durchsetzen (Rehbein und Saalmann 2009a; Schützeichel 2015). Maton

(2005) fasst das Konzept des Feldes folgendermaßen zusammen: “Briefly, a field is defined as a configuration of positions comprising agents (individuals, groups of actors or institutions) struggling to maximize their position. Conversely, agents are defined by their relational position within the field’s distribution of capital (resources conferring power or status) and from which they derive properties irreducible to intrinsic characteristics of the agents themselves. The structure of a field is given by relations between these positions […]” (Maton 2005, S. 689). Ein Feld kann also als Ensemble von Relationen zwischen Positionen verstanden werden, wobei diese Positionen auf bestimmten Formen von Macht bzw. Kapital beruhen. Relationen werden als objektiv verstanden, d. h. sie existieren auch unabhängig vom Bewusstsein der Personen (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 110).

Beispiele für soziale Felder sind unter anderem Wissenschaft, Politik, Kunst oder Massenmedien (Schützeichel 2015, S. 208). Als Felder können jedoch auch kleinere Teilbereiche oder einzelne Institutionen bzw. Organisationen gelten, insofern sie als Kräfteverhältnis von Akteur*innen bzw. Akteur*innengruppen aufgefasst werden können (Fuchs-Heinritz und König 2014). Mittels Feld-Konzept können jene Bereiche menschlichen Handelns voneinander abgegrenzt werden, die eine eigene Struktur oder Ordnung besitzen und sich weitestgehend autonom reproduzieren (Rehbein und Saalmann 2009a).

Ein Bereich, der bereits häufig in Bezug auf Felddynamiken untersucht wurde, ist der Bildungsbereich. Das Feld-Konzept wird sowohl auf Bildungssysteme als auch einzelne Bildungsinstitutionen oder -organisationen angewandt (Marginson 2008; Lehmann 2013). Vor allem gerät der Hochschulbereich vermehrt

in den Blick. “For Bourdieu higher education is one of a series of relatively autonomous worlds or fields […]” (Maton 2005, S. 689). Sowohl Hochschulen als auch Studienrichtungen werden im Rahmen von Studien als Felder betrachtet, die zum Teil über spezifische Spielregeln verfügen (Nairz-Wirth und Feldmann 2018). Der empirischen Rekonstruktion dieser spezifischen Regeln widmet sich vor allem die Fachkulturforschung (Alheit 2009; Friebertshäuser 1992; Bremer und Lange-Vester 2019).

Nachdem das Feld-Konzept ein dynamisches Konzept ist (es ist unter anderem mit den Konzepten Kapital, Habitus und Passung verbunden), ist es auch veränderbar. Das heißt, es kann davon ausgegangen werden, dass sich beispielsweise durch den steigenden Anteil an First-in-Family Studierenden an der Universität die bestehende Ordnung eines Feldes bzw. die jeweils dominante Kultur innerhalb eines Faches verändern kann: „Die Hochschule ist vor diesem Hintergrund als ein soziales Feld zu sehen, in dem wie in allen Feldern verschiedene Akteure ständig um Deutungshoheit und dominante Positionen ringen“ (Bremer und Lange-Vester 2019, S. 38).

Nachdem ein Feld ein wissenschaftliches Konstrukt ist, sind seine Grenzen nicht sichtbar vorhanden. Im Allgemeinen gilt, dass ein Feld dort endet, wo seine Feldeffekte aufhören, d. h. wo die Einsätze (z. B. Formen des kulturellen Kapitals), die „Spielregeln“ und die Illusio des Feldes nicht mehr gelten (Rehbein und Saalmann 2009a). Unter ***Illusio*** wird der Glaube an die Sinnhaftigkeit des Spiels und den Wert der Aktivitäten im Feld verstanden. Das heißt, nur wenn Individuen daran glauben, dass sich ihr Einsatz lohnt, bzw. ihre Aktivitäten einen Wert haben, sind sie bereit, im Feld mitzuspielen (Koller 2009a). Der Glaube an diese

Sinnhaftigkeit des Spiels lässt ein Feld erst im eigentlichen Sinne entstehen (Fuchs-Heinritz und König 2014). Die Grenzen eines Feldes gelten als variabel und sind von den Kräfteverhältnissen auf dem Feld und zwischen den Feldern abhängig. Die Abgrenzung von Feldern sollte daher eher als Heuristik und nicht als exakte Definition verstanden werden, denn Felder durchdringen einander und jedes Feld enthält wiederum Elemente anderer Felder (Rehbein und Saalmann 2009a).

Wie bereits oben erwähnt, ist das Feld-Konzept auch eng mit dem Konzept des Habitus verbunden. Der Feld-Begriff kann, laut Fuchs-Heinritz und König (2014), in gewisser Weise als Pendant zum Habitus-Begriff gesehen werden: „Den Dispositionen der Individuen korrespondieren im sozialen Feld wirkende objektivierte dingliche und strukturelle Bedingungen“ (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 110). Feld und Habitus sind über die soziale Praxis miteinander verbunden. “[P]ractices are not merely mechanical reactions, but proceed from the properties of a given situation (they are situated) and are produced by the habitus of the acting subjects” (Kurantowicz und Nizinska 2016, S. 140).

Zusammengefasst sind für die soziale Praxis, laut Saalmann (2009c), vor allem vier Merkmale kennzeichnend:

- Situationsgebundenheit: Jegliche Praxis ist gebunden an eine konkrete Situation
- Körperlichkeit: Die Bildung des Habitus und seine Anwendung ist an den Leib gebunden
- Strukturiertheit: In Einzelmomenten sozialer Praxis werden Strukturen erkennbar, die von Schemata, die erlernt wurden, angeleitet werden

- Unbestimmtheit: Obwohl der Habitus mittels Dispositionen Praktiken beeinflusst, determiniert er sie nicht gänzlich

In Bezug auf ein Feld wirken die Tätigkeiten der Individuen einerseits strukturierend, d. h. sie prägen das Feld, andererseits werden sie auch durch das Feld geprägt. Individuen verfügen in einem ihnen vertrauten sozialen Feld über einen sogenannten ***praktischen Sinn***. Dieser generiert spontan und ohne Absicht oder Berechnung jene Praktiken, die den Erfordernissen des Feldes entsprechen. Der praktische Sinn wird mit dem Habitus erworben. Er ist umso ausgeprägter, je umfassender die vom Habitus generierten Handlungsmuster vom selben sozialen Feld, in dem der praktische Sinn operiert, geformt und mitproduziert wurden. Individuen entwickeln durch ihre Teilnahme an ‚sozialen Spielen' einen Sinn für das Spiel. Das heißt, sie verfügen über ein feldspezifisches praktisches Interesse und Gespür sowie einen praktischen Orientierungs- und Antizipationssinn, der ihren Spielzügen zugrunde liegt. Das Konzept des praktischen Sinns dezentriert die bewusst wahrgenommenen Handlungsabsichten eines Individuums zugunsten seiner spezifischen Fähigkeiten, die auf den sozialen Spielfeldern ausgebildet und vom Körper antizipiert wurden (Schmidt 2009a).

Entsprechend einer Betrachtung der Universität als soziales Feld, ist es für Studierende entscheidend, die Spielregeln des Feldes ‚Universität' zu kennen und zu verstehen (Nairz-Wirth und Feldmann 2018). Forschungen zeigen, dass vor allem jene Studierenden diese Spielregeln zu beherrschen scheinen, die aus einem akademischen Elternhaus stammen (Bathmaker et al. 2013; Reay et al. 2009; Lehmann 2013). Studierende, deren Eltern

studiert haben, haben bessere Chancen, bereits vor Studienbeginn über jenen Anlage-Sinn zu verfügen, der den Erfordernissen des Feldes der Universität angepasst erscheint. In der englischsprachigen Forschungsliteratur wird dies auch als 'having a feel for the game' bezeichnet (siehe z. B. Bathmaker et al. 2013, S. 725). First-in-Family Studierende können diesbezüglich mit größeren Schwierigkeiten beim Übergang an die Universität und hinsichtlich der Integration in das Feld der Universität konfrontiert sein: "The process of establishing a fit (both academically and socially) has been identified as more problematic for first generation students given the lack of familiarity with the field" (Byrom und Lightfoot 2012, S. 127).

Eng mit dem Begriff des praktischen Sinns ist wiederum das Konzept der ***Strategie*** verbunden. Eine Strategie kann innerhalb der Relationalen Theorie von Bourdieu als ein den Individuen innewohnender praktischer Sinn für Entscheidungen verstanden werden. Strategien sind keine intentionalen Handlungsweisen, sondern auf der Grundlage des Habitus generierte Praktiken (Kumoll 2009, S. 225). Der Habitus erzeugt „automatische Strategien", die sich der Kontrolle der Individuen meist entziehen (Saalmann 2009a, S. 274–275). Das Konzept der Strategie bezieht sich auf die weitgehend unbewussten Komponenten sozialen Handelns bzw. sozialer Praxis. „Eine Strategie ist kein rational kalkulierter, planvoller Handlungsentwurf, sondern eine (implizite) Vernünftigkeit der Handlungspläne, wie sie sich ganz selbstverständlich aus dem Habitus des Individuums bzw. der Gruppe und aus der jeweiligen Position in der sozialen Struktur ergibt" (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 137). Strategien richten sich zudem nach den Spielregeln des Feldes. Sie sind mit den

jeweiligen sozialen Positionen (und damit mit der Kapitalausstattung) der Individuen verknüpft. Grundsätzlich zielen Strategien, im Sinne Bourdieus, auf den Erhalt sowie auf die Verbesserung sozialer Positionen ab (Kumoll 2009; Fuchs-Heinritz und König 2014).

Durch Strategien kommen Handlungsabfolgen zustande, die zwar wie strategisch intendiert aussehen können, denen jedoch keine strategische Absicht zugrunde liegt, sondern das (unbewusste) Zurückgreifen auf inkorporierte Dispositionen und an die soziale Lage angepasste Praktiken sind. In diesem Sinne darf der Begriff der Strategie nicht als bewusster Akt, sondern sollte als eine in das Machtgefüge des Feldes eingebettete und in die Körper eingeschriebene Praxis verstanden werden. Sie sind die Verfolgung von Interessen, die mit dem Habitus erworben wurden (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 138; Rieger-Ladich 2017, S. 343; Rehbein 2006, S. 101).

Wird die in den Körper eingeschriebene Praxis in einem Feld mit einer solchen Routine und Selbstverständlichkeit vollzogen, dass diese fraglos ausgeführt wird, dann wird dies mit dem Begriff ***Doxa*** bezeichnet. Die Doxa beruht auf einer „engen Konvergenz zwischen den einverleibten Strukturen des Habitus und den objektiven Strukturen des sozialen Kontextes bzw. des Feldes, in dem gehandelt wird. In diesem Sinne entwickelt jedes relativ autonome Feld seine eigene Doxa“ (Koller 2009a, S. 79–80). Sie gilt als unhinterfragte Praxis bzw. als das „kulturell Unbewusste“ (Saalmann 2009a, S. 274–275). Fuchs-Heinritz und König (2014, S. 98) bezeichnen, in Anlehnung an Bourdieu, die Doxa als all das, „was ungeachtet und unproblematisiert die Erfahrung der Wirklichkeit strukturiert“. Die Doxa entstehe, weil jede

herrschende soziale Ordnung die Tendenz in sich trage, ihre Form der Existenz als „natürlich“ im Sinne von „naturgegeben“ erscheinen zu lassen.

Damit wird das, was die Doxa ausmacht, erst sichtbar, wenn ihre fraglose Geltung verloren geht. Fuchs-Heinritz und König (2014) führen als Beispiel für den Verlust der fraglosen Geltung von Doxa Rechtschreibreformen an. Diese seien nämlich meist mit Diskussionen verbunden, in welchen die vorherige Schreibweise als „natürlich“ verteidigt würde (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 159–162). Das Infragestellen der geltenden Doxa kann unter anderem durch Krisen, d. h. Divergenzen zwischen Habitus und Feld, ausgelöst werden (Koller 2009). Die Reflexion kann ein wichtiges Instrument darstellen, um sich einer Doxa bewusst zu werden.

Ähnlich dem Habitusbegriff (siehe auch Kapitel 4.1.2) wird auch am Begriff der Doxa kritisiert, dass sich dieser überwiegend auf die Reproduktion des Sozialen beziehe und dessen Transformationspotenzial vernachlässige (Koller 2009, S. 79–80). Bourdieu hat sich jedoch überwiegend dafür interessiert, wieso sich die herrschende soziale Ordnung mit einer solchen Mühelosigkeit erhält, obwohl durch die bestehende Ordnung und ihren dazugehörigen Herrschaftsverhältnissen zahlreiche Individuen bzw. Gruppen benachteiligt werden (Bourdieu 1992). Der Begriff der Doxa kann als Antwort auf diese Frage gewertet werden: Durch die Doxa erscheinen die sozialen Existenzbedingungen als natürlich bzw. selbstverständlich (Schmidt 2009b). Mittels Doxa gelingt es jenen, die bessere soziale Positionen innehaben, die bisherigen Spielregeln des Feldes zu erhalten (Fuchs-Heinritz und König 2014, S. 119).

Angewendet auf das System der Universität kann die Doxa, laut Nairz-Wirth und Feldmann (2018), u. a. folgende an der Universität vorherrschenden und unhinterfragten Regeln umfassen: die Konzeption der Curricula, die Art der Leistungsbewertung (Notengebung), die Gestaltung der Eingangsvoraussetzungen, die Art der Prüfungsmodalitäten, weitere bürokratische Regeln sowie die Professionalität des Lehrpersonals. Eine seitens der Studierenden geringe Kenntnis oder eine mangelnde Akzeptanz der – das Studienfeld beherrschenden – Doxa kann zu Schwierigkeiten und einem erhöhten Studienabbruchrisiko führen (ebd.). In Bezug auf Studierende, deren Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen, schreiben Byrom und Lightfoot (2012, S. 127): “Adjusting to the game requires first generation students to deal with what is unfamiliar, or rather becoming conversant with the particular doxa inherent within education”. Nairz-Wirth et al. (2017) verweisen weiters nicht nur auf fehlende Kenntnisse der Doxa (als hinderlichen Faktor für den Studienerfolg), sondern auch auf eine labile Illusio. Das heißt, die Überzeugung der Studierenden, dass sich ihre „Anstrengungen im hochschulischen Feld […] auch langfristig lohnen (Bildungstitel, Wunschberuf)“ erodiert (Nairz-Wirth und Feldmann 2018, S. 87). Ausgelöst würde eine labile Illusio unter anderem durch Spannungen zwischen Habitus und Feld: “[T]he tensions and gaps between a student’s habitus, their capital endowment and the ‘rules of the game’ that apply in the field of higher education become too large and the student’s illusio collapses” (Nairz-Wirth et al. 2017, S. 15).

Aber nicht nur eine labile Illusio kann sich negativ auf den Studienerfolg auswirken, auch symbolische Gewalterfahrungen in Schule und Hochschule sehen Nairz-Wirth et al. (2017) in

Verbindung mit einem erhöhten Studienabbruchrisiko. Der Begriff der ***symbolischen Gewalt*** lenkt die Aufmerksamkeit auf alltägliche nicht physisch ausgeübte Formen von Gewalt. Jedes Machtverhältnis übt eine symbolische Wirkung aus. Ein Beispiel im schulischen Kontext wäre eine Situation, in der eine Lehrperson nach Korrektur der Schularbeit diese, nach Noten sortiert, unter Aufmerksamkeit der Klasse verteilt, sodass jene mit schlechten Noten am längsten warten müssen und unter Aufmerksamkeit und Wissen aller anderen Klassenmitglieder eine negative Schularbeit überreicht bekommen.

Ähnlich der Doxa wird mittels symbolischer Gewalt ein Herrschaftsverhältnis aufrechterhalten. Das Mitwirken der Individuen an dieser Aufrechterhaltung passiert zwar aktiv, jedoch meist nicht bewusst oder willentlich. Laut Bourdieu (1992) liegt die Mitwirkung darin begründet, dass zur Selbstwahrnehmung, Wahrnehmung und praktischen Erkenntnis der sozialen Welt nur Schemata zur Verfügung stehen, die den herrschenden Klassifizierungen und Bewertungen entsprechen (siehe auch Schmidt 2009b). Der symbolischen Gewalt liegt ein soziales Gewaltverhältnis zugrunde, das Individuen in eine Machtbeziehung zueinander setzt. Dieses Gewaltverhältnis wird zwar gemeinsam produziert, es wird jedoch nicht als solches erkannt. Von symbolischer Gewalt betroffene Personen nehmen z. B. Gefühle von Scham, Ängstlichkeit oder Schuld wahr, welche sie aber nicht zum Widerstand, sondern zu Selbstausschluss, stiller Unterwerfung oder Selbstausgrenzung veranlassen. Dadurch ist symbolische Gewalt selten offenkundig erkennbar (ebd.).

In Bildungsinstitutionen wird symbolische Gewalt insofern ausgeübt, „als es dem Bildungssystem gelingt, den beherrschten

Klassen den Glauben an die herrschenden Maßstäbe von Kultur und Bildung zu implantieren und sie zur Unterwerfung unter diese Bewertungsmaßstäbe zu veranlassen“ (Schmidt 2009b, S. 234). In ihren qualitativen Studien zu Studienabbruch schreiben Nairz-Wirth et al. (2017, S. 18): “[…] ‘Experiences of symbolic violence while in education’ and ‘Willingness to submit to symbolic power structures’ both constitute barriers to success in higher education”. Symbolische Gewalterfahrungen können Studierende zu der Auffassung bringen, dass sie für das Feld der Hochschule nicht geeignet seien und sie zu einem Selbstausschluss veranlassen (Bremer und Lange-Vester 2019, S. 35). Symbolische Gewalt kann vor allem Studierenden ohne akademisches Elternhaus erschweren, sich im universitären Feld zu behaupten (Bremer 2012, S. 838).

4.1.5 Kritik und Desiderate: Reformulierung Bourdieus Habitustheorie aus strukturtheoretischer Perspektive

In obigen Kapiteln (4.1.1 bis 4.1.4) werden einige zentrale Konzepte innerhalb der Relationalen Theorie von Pierre Bourdieu vorgestellt, die in Bezug auf den interessierenden Untersuchungsgegenstand – studienbezogene Erfahrungen von First-in-Family Studierenden – als besonders relevant erachtet werden. Jedes der vorgestellten Konzepte (Kapital, Habitus, Passung, Feld, etc.) ist Teil einer Gesamtkomposition: Bourdieus Konzepte sind Bündelungen relationaler Bezüge, die sich gegenseitig bedingen und hervorbringen (Beaufays 2009; Nairz-Wirth und Feldmann 2018). Bourdieu nimmt dabei eine soziologische Position ein, die er jenseits von Subjektivismus und Objektivismus zu formulieren

versucht. „Unter einer subjektivistischen Soziologie versteht Bourdieu eine solche, die das Soziale auf die Handlungen und Vorstellungen sozialer Akteure reduziert und dabei den Akteuren vorausgehenden objektiven Strukturen ausblendet. Eine objektivistische Soziologie stellt vice versa eine solche dar, die die Handlungen und Vorstellungen der Akteure für ephemer erklärt und das Soziale allein in den objektiven Relationen und Strukturen ansiedelt“ (Schützeichel 2015, S. 203).

Besonders interessieren im Zusammenhang mit der Thematik der vorliegenden Dissertation Pierre Bourdieus Ausführung zum Thema Bildungsungleichheit. „Dem Bildungssystem kommt in Bourdieus Analysen deshalb eine zentrale Stellung zu, weil er zeigen kann, dass – entgegen dem häufig postulierten Gleichheitsversprechen durch Bildung – ein wesentlicher Beitrag zur Persistenz sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem selbst geleistet wird“ (Miethe et al. 2015, S. 28–29). Bourdieu hat die damit zusammenhängenden zentralen Argumente während der Anfänge der „Bildungsexpansion“ entwickelt. Er kritisiert die Annahme, dass sich mit dem quantitativen Ausbau des Bildungswesens auch die soziale Ungleichheit verringern würde. Bourdieu argumentiert, dass es nicht genüge, Kindern aus sozial benachteiligten Milieus den Weg in Einrichtungen höherer Bildung zu öffnen. Sie hätten nämlich dennoch nicht die gleichen Chancen auf höhere Qualifikationen und höhere berufliche Positionen wie jene Kinder aus privilegierten Milieus (Bremer und Lange-Vester 2019, S. 23). Die lebensgeschichtlich frühzeitig erworbenen Gewohnheiten und Haltungen (Habitus) sowie Ressourcen (Kapital) werden im Bildungssystem (Feld) unterschiedlich honoriert bzw. zurückgewiesen (Kramer 2017, S. 187f.).

Insgesamt ist es im Laufe der Bildungsexpansion nicht gelungen, den Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Ungleichheit aufzulösen (Miethe et al. 2015; Köhler 2006). Im Gegenteil, Silkenbeumer und Wernet (2012) betonen, dass der Bildungserfolg mittlerweile zum dominanten Kriterium der Selbstpositionierung geworden ist. Bildungszertifikate sind demnach zum zentralen Mechanismus der Zuteilung von Erwerbs- und Einkommenschancen geworden, wodurch sich die Anzahl an alternativen Wegen (z. B. „Geld verdienen" statt „maturieren") minimieren würde: „Im Zuge der Bildungsexpansion sind die Zugangschancen zu Berufsfeldern in immer höhere Abhängigkeit zum Bildungserfolg geraten, so dass die schulische Bewährung keinem erspart bleibt" (Silkenbeumer und Wernet 2012, S. 9).

Verschleiert werden die Selektionsmechanismen von Bildungseinrichtungen mithilfe der Begabungsideologie. Diese Ideologie schreibt Erfolge und Misserfolge der individuellen Begabung oder Persönlichkeit zu (Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2012, S. 631). „Auslesemechanismen verbergen sich „unter dem Mantel eines vollkommen demokratischen Ausleseverfahrens, das nur Verdienst und Talent gelten lässt" (Bourdieu 1973, S. 110). Das Erziehungssystem ist mit der Aufgabe betraut, durch Vergabe von Bildungstiteln Legitimierungen zu erzeugen. Dadurch erscheinen sowohl Versagen als auch Erfolg als Ergebnis von Leistung (Bremer und Lange-Vester 2019, S. 24). „Das Prinzip der Meritokratie dient der modernen Gesellschaft und ihrem Erziehungssystem als Ideologie und Verschleierung des eigentlich herrschenden Prinzips der Vererbung" (Rademacher und Wernet 2014, S. 169).

Bildungsungleichheiten manifestieren und perpetuieren sich vor allem an den Schnittstellen von Übergängen (Nairz-Wirth und Feldmann 2019; Kramer 2017). So liegt in Österreich beispielsweise der Anteil an jenen Schüler*innen, deren Eltern einen tertiären Bildungsabschluss besitzen, nach dem Übertritt zwischen Primar- und Sekundarstufe in AHS-Unterstufen bei 46 %, während der Anteil dieser Gruppe in Neuen Mittelschulen lediglich 14 % beträgt (Oberwimmer et al. 2019, S. 145). Ebenso kann eine deprivierte ökonomische Lage zur Reproduktion von Ungleichheit beitragen. Denn das ökonomische Kapital bestimmt unmittelbar die Lebenssituation einer Person und die Dauer ihres Verbleibs im Bildungssystem (siehe auch Kapitel 4.1.1.1). Damit kann eine ausreichende Ausstattung mit ökonomischem Kapital den Bildungserfolg positiv beeinflussen. Weiters ist im Lichte der Relationalen Theorie Bourdieus die Ausstattung mit (legitimem) kulturellem Kapital für den Bildungserfolg ausschlaggebend (siehe auch Kapitel 4.1.1.1 und 4.1.1.2). Darüber hinaus wird der Bildungsverlauf durch Kontakte zu Personen und die Einbindung in bestimmte gesellschaftliche Kreise bzw. Netzwerke (soziales Kapital) bestimmt (siehe dazu auch Kapitel 4.1.1). Des Weiteren hat auch der durch den Habitus vermittelte Anlage-Sinn bzw. praktische Sinn einen Einfluss auf den Bildungserfolg (siehe auch Kapitel 4.1.4). Zudem werden Bildungswege von dem Ausmaß an Passung zwischen dem Habitus eines*einer Lernenden und den in Bildungseinrichtungen erwarteten Verhaltensnormen mitbestimmt (siehe auch Kapitel 4.1.3).

Zahlreiche Studien im Bereich der Hochschulforschung stützen sich auf die Relationale Theorie Pierre Bourdieus, um Bildungsungleichheiten zu untersuchen (siehe dazu auch Kapitel 3).

Prozesse bezüglich der Reproduktion dieser Ungleichheiten wurden bisher an verschiedenen Stellen des Student Life-Cycle untersucht. Dieser umfasst Prozesse der Studienwahl (siehe z. B. Bremer und Lange-Vester 2019), des Übergangs in das Hochschulsystem (siehe z. B. O'Shea 2014; Reay 2018), des Studienabbruchs (Nairz-Wirth et al. 2017; Romito et al. 2020; Lange-Vester und Teiwes-Kügler 2012) und des Übergangs der Absolvent*innen in den Arbeitsmarkt (Bathmaker et al. 2013; O'Shea 2020; Bennett et al. 2020). Zentrale Argumentationslinie ist, dass die Praktiken der Familien aus privilegierten Milieus anschlussfähiger an die Leistungs- und Verhaltensanforderungen im Bildungssystem seien als die Praktiken der Familien aus nicht-privilegierten Milieus.

Diese Studien zeigen vor allem auf, wie das Bildungssystem Ungleichheiten erzeugt und verschärft. Viele dieser Forschungsarbeiten könnten sich jedoch nur schwer – so die Kritik – von der Fokussierung auf die Reproduktion von Ungleichheit befreien (Thiersch und Wolf 2020; Hillebrandt 2012; El-Mafaalani 2012; Miethe 2017; Gofen 2009; O'Shea 2016; Rademacher und Wernet 2014). „Bourdieus theoretischer Ansatz, der im Kontext von Aufstiegsstudien oft herangezogen wird, dient bei diesen in erster Linie zur Erklärung der Herausforderungen des Aufstiegs und der Beharrungstendenzen des Habitus“ (Spiegler 2015, S. 73). Besteht die theoretische Leistung des Habitus-Konzepts ja vor allem darin, „die relative Konstanz und Regelmäßigkeit sozialer Praktiken“ aufzuzeigen (Koller 2009b, S. 24).

Studien aktuelleren Datums untersuchen das Habituskonzept jedoch zunehmend im Lichte individueller und gesellschaftlicher Transformationsprozesse (Friedman 2016; Rehbein und Saal-

mann 2009b; Fuchs-Heinritz und König 2014; Byrom und Lightfoot 2012; Koller 2009b; El-Mafaalani 2017). In diesen wird argumentiert, dass mittels Habitus zwar neue Situationen auf der Grundlage früherer Situationen gedeutet werden, wenn eine neue Situation jedoch neue Handlungsweisen erfordert, schließt dies das Erlernen neuer Muster – und damit Habitustransformationen – mit ein (Rehbein und Saalmann 2009b; Koller 2009; Rieger-Ladich 2017). Zudem würde es durch das Aufeinandertreffen verschiedener Habitus in unterschiedlichen Situationen und Umgebungen ebenso zu habituellen Veränderungen kommen (Rehbein und Saalmann 2009b, S. 116–117).

Ob nun bildungssoziologische Studien eher die Beharrungstendenzen des Habitus untersuchen oder dessen Transformationspotenzial fokussieren, entkräftet jedoch nicht jene Kritik, die auf die bisher unzureichende Verschränkung von Milieu und Subjekt verweist. Mechanismen der subjektiven Aneignung des Habitus und seine vielfältigen Erscheinungsformen seien nämlich bisher zu wenig untersucht worden (Kramer 2017; Thiersch 2020a; Rehbein 2006). Bourdieu habe sich zwar mit Subjektivität beschäftigt, aber individuelle Varianten des Habitus kaum herausgearbeitet (Fröhlich et al. 2009, S. 404–406). Dies habe eine Vernachlässigung des Individuums zur Folge gehabt, denn Bourdieu habe zwar Unterschiede zwischen individuellen Habitusformen anerkannt, sie jedoch nur als individuelle Varianten ein und desselben Grundmusters anerkannt. Das heißt, dass er die kollektive Dimension des Habitus als ein im Hinblick auf eine bestimmte soziale Klasse oder Gruppe relativ homogenes System von Dispositionen für bedeutsamer hielt (Koller 2009b).

Helsper et al. (2014b) und Kramer (2017) betonen zudem, dass es notwendig sei, die Differenz zwischen Idealtypus eines Habitus und dem tatsächlichen Subjekt herauszuarbeiten. Dies verweise unter anderem auf ein Modell der Autonomie von Lebenspraxis, „als einer eigenlogischen, individuierten Fallstruktur und biographischen Identität sowie die Transformation im Sinne sozialisatorischer Krisen […]“ (Helsper et al. 2014a, S. 10–11). Dies markiere aus Sicht der Autoren im Bourdieu'schen Ansatz eine Leerstelle. In diesem Zusammenhang erscheint es daher bedeutsam, die Autonomie der Individuen in den Fokus zu rücken und die Habitustheorie um eine strukturtheoretische Perspektive zu ergänzen, die dies leisten kann (Rieger-Ladich 2017, S. 344).

Rademacher und Wernet (2014) schreiben diesbezüglich, dass Bourdieus Rekonstruktion des sozialen Raums – als idealtypischer Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Lebensstil – noch lange nicht darüber aufklärt, welche Präferenzdispositionen das Subjekt tatsächlich ausbilden wird. „[S]owohl die subjektiven Motive des Aufstiegs als auch die Art und Weise des Umgangs mit diesem Aufstieg sind wesentlich von einem subjektiven Habitus geprägt, der sich im Rahmen und auf der Grundlage familialer Beziehungen gebildet hat. Die Art und Weise, in der beispielsweise ein Vater die milieutypischen Erwartungen an seinen Sohn heranträgt, ist grundlegend als Ausdruck eines Vater-Sohn-Verhältnisses zu rekonstruieren. Und ob und in welchem Maße der Sohn den Aufstiegserwartungen des Vaters folgt, ist ebenfalls keine Frage der Milieuzugehörigkeit, sondern genuin eine Frage der Vater-Sohn-Beziehung. Das heißt auch, dass die Spannungen, die auf dem Subjekt lasten, nicht einfach als ein Ausdruck der biografisch überwundenen Spanne zwischen Herkunfts- und

Gründungsmilieu angesehen werden können“ (Rademacher und Wernet 2014, S. 176–177).

Stimmen Selbstpositionierung eines Individuums nicht mit dem idealtypisch (vermeintlich) vorgesehenen Ort im System sozialer Ungleichheit überein, wie es mittels reproduktionstheoretischen Ansatzes eigentlich anzunehmen wäre, so wird dies nicht einfach als Ausdruck abweichenden Verhaltens angesehen. Stattdessen sehen Rademacher und Wernet (2014) diese Nichtübereinstimmung in derselben Weise als gesellschaftliches Strukturprinzip an, wie die idealtypische Übereinstimmung selbst.

Individuen könnten sich zwar nicht unabhängig und unbeeinflusst von den Strukturen des sozialen Raumes bewegen, ihre Entscheidungen folgen aber nicht nur der Logik der Strukturreproduktion. Unter Rückgriff auf Oevermanns Ausführungen zur „Autonomie von Lebenspraxis“ trennen Rademacher und Wernet (2014) die Strukturen, welche dem Subjekt den Raum der möglichen Handlungsoptionen vorgeben (sozialer Raum), von den strukturierenden Prinzipien subjektiver Entscheidungen. Genau in dieser Differenz zwischen strukturellen Operationen und Wirklichkeitsgenerierungen konstituiert sich die Autonomie des Subjekts (ebd.). Entscheidungen werden damit zwar in einer sozial strukturierten Welt getroffen, sie folgen aber (auch) einer Eigenlogik (Rademacher und Wernet 2014, S. 166; Oevermann 2012, S. 180). Den Prinzipien der Strukturreproduktion werden damit Prinzipien der Strukturtransformation hinzugefügt. Strukturtransformation zeichnet sich nämlich dadurch aus, dass sie sich im Prozess der Bearbeitung von Krisen vollzieht (Rademacher und Wernet 2014, S. 166; Mick 2012, S. 527ff.). Krisen und deren Bearbeitung sind grundlegend und unvermeidlich für die Pro-

zesse von Sozialisation und Individuation. Sie sind Orte der „Entstehung des Neuen“: „Da jedwede Lebenspraxis in eine ungewisse Zukunft eingerückt ist, muss – obwohl alltäglich eher der Ausnahmefall – davon ausgegangen werden, dass Routinen als eingeschliffene Lebenspraxen jederzeit in die Krise geraten können. Damit ist die Lebenspraxis in eine gesteigerte Bewährungsdynamik eingerückt, weil keine bewährten Lösungen mehr zur Verfügung stehen [...]“ (Helsper 2012, S. 454).

Kramer (2017) verknüpft diese analytische Unterscheidung von Krise und Routine mit dem Habituskonzept. Krise und Routine werden dabei jedoch nicht als Gegensätze gedacht. Sie stellen idealtypische Erscheinungsformen einer prinzipiell krisenhaft gedachten Lebenspraxis dar (siehe auch Kapitel 4.1.2.1). Transformation und Reproduktion werden als Kontinuum mit unterschiedlich ausgeprägten Mischformen verstanden. „In dieser strukturtheoretischen Perspektive erscheint Habitus (sowie jedwede Form von Wissen) als konstituiert in der Erfahrung der Bewältigung von Krisen […]“ (Kramer 2017, S. 197ff.). Der Habitus wird der Seite der Routine zugerechnet, „weil er als handlungsgenerierendes implizites Wissen eine lebenspraktische Krise bewältigt hat. Andernfalls hätte sich der Habitus als Krisenlösung nicht durchsetzen können“ (ebd.). Bedeutsam erscheint aus dieser Perspektive vor allem, dass der Habitus stets an ein jeweils historisch konkretes Handlungs- und Erfahrungssubjekt gebunden ist. Daraus folgend ist der Habitus Bestandteil von den Individuierungs- und Bildungsprozessen des Subjekts (Kramer 2017).

Rademacher und Wernet (2014, S. 166–167) argumentieren ebenso, dass der Habitusbegriff und das damit verbundene Passungskonzept trotz erfolgter empirischer sowie theoretischer

Differenzierung und Konkretisierung bisher zu unterkomplex gedacht worden sei. An der Idee der Passung kritisieren die beiden Autor*innen, dass diese auf der Vorstellung zweier eigenlogisch verfasster Teilbereiche (Bildungsinstitution und soziales Milieu) beruht, denen dann eine Passung attestiert wird, wenn diese jeweiligen Eigenlogiken miteinander kompatibel sind. Ein zentrales Moment der Vereinfachung sehen die Autor*innen darin, dass das Subjekt ausschließlich als Träger*in eines Milieu-Habitus erscheint. Bourdieu selbst habe zwar zwischen einem kollektiven und einem individuellen Habitus unterschieden, der individuelle Habitus sei nach Bourdieu allerdings nicht eigenlogisch gegenüber der sozialen Lage gedacht. Vielmehr werde der individuelle Habitus als homologe Variante eines „Klassen- oder Gruppenhabitus“ gedacht.

Rademacher und Wernet (2014) schlagen daher eine habitustheoretische Formulierung eines individuellen bzw. subjektiven Habitus vor, der nicht bloß als Variante eines objektiven, d. h. klassen- oder milieuspezifischen, Habitus konzipiert ist, sondern sich in Differenz und Spannung zum objektiven Habitus konstituiert (Rademacher und Wernet 2014, S. 174–175). Die Habitusbildung unterliegt nicht nur milieubedingten Einflüssen, sie vollzieht sich zwar in einem sozialen Raum der herrschenden Lebensstile, aber eben auch in einem sozialen Raum der familialen und schulischen Interaktion (Rademacher und Wernet 2014). Diese sozialisatorischen Räume müssen also gegenüber den sozialen Forderungen des Milieus als eigenständig strukturiert konzipiert werden (ebd.). „In den Prozess der sozialisatorischen Ausbildung eines Habitus im Sinne einer biographischen Identität gehen die

familialen Dynamiken ebenso ein wie die Milieubedingungen“ (Rademacher und Wernet 2014, S. 176).

Rademacher und Wernet (2014) fassen zusammen: „Erst in einem so konzipierten Modell werden Spannungen oder Nicht-Passungen zum Herkunftsmilieu erklärbar, die eben kein Ausdruck von Milieuzugehörigkeit sein können, sondern deren Ursprung in den familialen Beziehungen und ihren jeweiligen Dynamiken gesucht werden muss. […] Mit der Annahme einer gegenüber der Milieuzugehörigkeit eigenlogisch verfassten Sphäre familialer Interaktion könnte eine Individuation oder Subjektbildung erklärt werden, die in Spannung zum Herkunftsmilieu gerade deshalb geraten kann, weil die familialen Beziehungen eine einfache Übernahme der elterlichen Orientierungen nicht oder nicht ohne weiteres erlauben“ (Rademacher und Wernet 2014, S. 177–178).

Thiersch und Wolf (2020) weisen ebenso darauf hin, dass ein eher dichotom gedachtes Modell feldkonformer bzw. -abstoßender Passungen um eine schul-, familien- und biografietheoretische Perspektive erweitert werden sollte. „Die Art und Weise, sich auf der Grundlage habitueller Orientierungen auf Bildung und den eigenen Bildungsverlauf zu beziehen, versteht sich als ein sozialer Prozess der Binnendifferenzierungen und Eigendynamiken in Generations- und Geschlechterbeziehungen im Rahmen der Familie, Schule und im Kontext adoleszenter Transformation, der dem Habitus damit auch einen subjektiven Ausdruck verleiht“ (Thiersch 2020a, S. 40). Vor allem familiale Konfliktdynamiken werden bisher zu wenig berücksichtigt (Kramer 2017; Thiersch 2020a; Thiersch und Wolf 2020; Rademacher und Wernet 2014). Wie obige Ausführungen zeigen, unterliegt die Bildung bzw.

Genese des Habitus nämlich nicht allein einer milieuspezifischen Prägung. Der Habitus strukturiert sich auch eigenständig in der familialen und schulischen Interaktion (ebd.).

Ein Forschungsertrag einer solchen Perspektive ist, dass der Beitrag familialer Konstellationen und Bildungsorientierungen für die Bildungsbiografie analysiert werden kann und die Positionierung gegenüber der eigenen Bildungskarriere rekonstruiert werden kann (Helsper 2012). Diese Positionierung gegenüber der eigenen Bildungslaufbahn bezeichnen Silkenbeumer und Wernet (2012) als Bildungsselbst. Der Begriff des Bildungsselbst kann als Teilaspekt der bildungsbiografischen Identität verstanden werden, bei dem es um die Exploration subjektiver Formierungsprozesse von Bildungskarrieren geht. Eine dem Bildungsaufstieg entsprechende Festigung des Bildungsselbst als Bestandteil der biografischen Identität des*der Bildungsaufsteiger*in entscheidet wesentlich, so nehmen Silkenbeumer und Wernet an, über deren Bildungserfolg bzw. -misserfolg (Silkenbeumer et al. 2017; Rademacher und Wernet 2014).

Die hier skizzierte Kritik in Bezug auf die Vernachlässigung des Individuums innerhalb der Relationalen Theorie Bourdieus und deren Adressierung im Rahmen der dargelegten strukturtheoretischen Perspektive lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass es komplexere, stärker an die Individuen und deren Lebenspraxis gebundene, empirische Rekonstruktionen eines Habitus bedarf. Sowohl seine Entstehung als auch sein Transformationspotenzial sollten schärfer in den Blick geraten: „Auch wenn er [Habitus] sich als soziales Gebilde verselbstständigt und eine eigene Sinnstrukturiertheit aufweist, bleibt er an eine historisch konkrete Lebenspraxis und lebensweltliche Vergemeinschaftung

gebunden. Deshalb müssen die Transformation eines Habitus und auch seine Genese an diesen Individuationsprozess einer Lebenspraxis gekoppelt sein. Besonders die Frage der Genese des Habitus erzwingt dabei eine Perspektive auch auf den individuellen (biographischen) Bildungsprozess“ (Kramer 2017, S. 197ff.).

Ein weiteres Desiderat, das mit der Habitustheorie von Bourdieu verbunden ist, ist die Frage nach der Autonomie des Individuums und dessen Reflexionsfähigkeit (Rieger-Ladich 2017, S. 344). Für das Funktionieren des Habitus ist kein Bewusstsein der Individuen von seiner Existenz notwendig (Koller 2009b; Friedman 2016; Fuchs-Heinritz und König 2014). Rehbein und Saalmann (2009b) schreiben, dass die wichtigsten Formen sozialen Handelns dennoch meist mit einer gewissen Überlegung verknüpft seien. Marginson (2008, S. 312) schreibt dazu: “[W]hile self-determination is conditioned by resources and historical relations of power and it is essential to understand these conditions, they do not close the list of possibilities. Self-determining freedom is conditioned also by agency itself, by the imagination and the capacity of agents to work on their own limits”.

Zusammenfassend kann resümiert werden, dass Bourdieus Relationale Theorie und darauf bezogene weiterführende Überlegungen (z. B. hinsichtlich der Formulierung eines individuellen bzw. subjektiven Habitus) fruchtbare Konzepte zur Untersuchung von Bildungsungleichheiten bereitstellen. Um Bildungsaufstiege – d. h. Prozesse, die einer Reproduktion der Bildungsungleichheit eher zuwiderlaufen zu scheinen – theoretisch fassbar zu machen wird ebenso auf die in diesem Kapitel präsentierten strukturtheoretischen Überlegungen zurückgegriffen. Eine solche Perspektive ermöglicht es, die Konstituierung und subjektive Verarbeitung

des Bildungsaufstiegs zu untersuchen sowie die damit verbundene Komplexität von Passungsprozessen in den Blick zu nehmen.

Um das Zusammenspiel einzelner Lebensbereiche (wie z. B. Familie, Erwerbstätigkeit und Peers) in Bezug auf diese Prozesse analysieren zu können, erscheint es mir jedoch notwendig, die oben skizzierten theoretischen Zugänge (Relationale Theorie von Pierre Bourdieu und strukturtheoretische Überlegungen) um einen weiteren mikrosoziologischen Ansatz zu ergänzen: Das Konzept der Alltäglichen Lebensführung (siehe das folgende Kapitel 4.2). Unter Hinzunahme dieses Konzepts rücken die Aktivität und die Gestaltungsmöglichkeiten der Individuen bei der Herstellung ihres Alltags in den Mittelpunkt, ohne dabei den Einfluss struktureller Bedingungen zu vernachlässigen.

Meine Dissertation setzt damit an jenen Befunden an, die zeigen, dass die Rekonstruktion der Eigenlogiken einzelner Teilbereiche – vor allem in Bezug auf familiale Dynamiken – bedeutend für das Verstehen jener Mechanismen ist, die sowohl in Zusammenhang mit der Konstituierung von Bildungsaufstieg stehen als auch mit dessen Integration in die alltägliche Lebensführung verbunden sind. Weiters knüpft meine Dissertation an jene Forschungsarbeiten an, die eine nicht-defizitorientierte Perspektive bei der Analyse studienbezogener Erfahrungen von First-in-Family Studierenden fordern (Miethe 2017; O'Shea 2016). In Anlehnung an O'Shea (2016) werden z. B. auch jene Formen von Kapital berücksichtigt, die First-in-Family Studierende an die Universität mitbringen und die sie bei der Bewältigung des studentischen Alltags einzusetzen vermögen. Ich erachte es daher für notwendig, den Rückgriff auf die Konzepte von Bourdieu sowohl

um eine strukturtheoretische Perspektive als auch um das Konzept ‚Alltägliche Lebensführung‘ zu erweitern. Denn das Forschungsinteresse dieser Dissertation richtet sich vor allem auf jene Deutungsmuster, welche die alltägliche studentische Praxis prägen, und fokussiert ebenso die aktive Mitwirkung der Individuen bei der Konstruktion ihrer alltäglichen Lebensführung.

Es ist davon auszugehen, dass die Universität bzw. das Studium nicht die einzigen zentralen Lebensbereiche im Alltag vieler Studierenden sind. Mit dem Konzept des Arrangements können die an das Studium angrenzenden Felder (auch Teilbereiche des Arrangements genannt) in den Blick genommen werden (siehe Kapitel 4.2.2). Deren Eigenlogiken können rekonstruiert werden und auch die potenziellen Spannungen, die sich bei der Integration dieser Felder in das Gesamtarrangement der Person ergeben, können analysiert werden. Es wird davon ausgegangen, dass diese einzelnen Felder bzw. Teilbereiche des Arrangements (z. B. Herkunftsfamilie, Erwerbstätigkeit und Peers) das Handeln der Studierenden in Bezug auf das Studium mitprägen. Ich nutze das Konzept des Arrangements, um das Studium in den umfassenden lebensweltlichen Kontext der Studierenden einzubetten und die Eigenlogiken einzelner Teilbereiche, die im Leben der Studierenden eine Rolle spielen, zu betrachten. Dieses Vorhaben erscheint unter der Pluralisierung studentischer Lebensrealitäten umso bedeutsamer, als die Heterogenität hinsichtlich der Ausgangssituation der Studierenden zugenommen hat: Das umfasst beispielsweise die schulische und/oder berufliche Vorbildung, die finanzielle Situation sowie die studienbegleitende Erwerbstätigkeit. Damit hat auch die traditionelle „Studierendenrolle“ ihre festen

Konturen, ihre Konsistenz und Bestimmtheit verloren (Bargel 2000, S. 12).

Durch die Hinzunahme des Lebensführungsansatzes kommt neben der ‚Relationalen Theorie' von Pierre Bourdieu und den oben skizzierten strukturtheoretischen Überlegungen ein Ansatz zur Anwendung, der es erlaubt, sowohl die Aktivität und Konstruktionsleistung der Studierenden hinsichtlich ihres studentischen Alltags zu beleuchten, als auch die Dimension der Vereinbarkeit – gedacht im Sinne verschränkter Lebensbereiche innerhalb studentischer Lebensführung – miteinzuschließen. Innerhalb des Lebensführungskonzepts wird nämlich dem Individuum in Bezug auf seine*ihre Lebensführung eine relative Autonomie zugesprochen, da Lebensführung als autonome Leistung des Subjekts erscheint (Nissen 2001, S. 157; Barkholdt 2001, S. 118).

Sowohl die in diesem Kapitel skizzierte strukturtheoretische Perspektive sowie der im folgenden Kapitel beschriebene Lebensführungsansatz dienen der Öffnung des analytischen Blicks. Dies ermöglicht eine stärkere Berücksichtigung der Dynamiken, in die Studierende außerhalb der Universität im Kontext diverser Lebensbereiche eingebettet sind und die – so die Annahme – in Bezug auf die subjektive Deutung des vollzogenen Bildungsaufstiegs sowie hinsichtlich der Wahrnehmung studienbezogener Erfahrungen eine Rolle spielen.

Im nächsten Kapitel erfolgt eine Beschreibung des Lebensführungsansatzes, seiner Entstehung und seiner zentralen Elemente (siehe Kapitel 4.2.1). Weiters wird auf den Begriff des Arrangements eingegangen und seine Anwendung auf den Untersuchungskontext dieser Dissertation dargelegt (siehe Kapitel 4.2.2 und 0).

4.2 Alltägliche Lebensführung

Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Konzepte innerhalb der Relationalen Theorie von Pierre Bourdieu nicht ausreichend erscheinen, um studienbezogene Erfahrungen von First-in-Family Studierenden theoretisch zu erfassen. Die Konzepte von Bourdieu stellen dahingehend einen wichtigen theoretischen Bezugsrahmen für die vorliegende Dissertation dar, indem sie sich besonders eignen, (verschleierte) Mechanismen sozialer Ungleichheit während des Bildungsverlaufs zu beleuchten, und indem sie dazu dienen, Erklärungen für potenzielle Herausforderungen und Schwierigkeiten beim Übergang an die Universität zu liefern. Um die Handlungsmöglichkeiten des Subjekts, Faktoren des Erfolgs sowie die multiplen Anforderungen aus Lebensbereichen außerhalb der Universität näher untersuchen zu können, erscheint es jedoch erforderlich diese Perspektive zu erweitern. Hier stellt das Konzept der Alltäglichen Lebensführung einen ergänzenden und geeigneten Ansatz dar, indem dieses Konzept das Individuum verstärkt in den Mittelpunkt rückt und das Zusammenspiel diverser Lebensbereiche, die Teil des alltäglichen Lebens von Studierenden sind, näher zu beleuchten vermag. Das dort verwendete begriffliche Instrumentarium – vor allem der Begriff des Arrangements – eignet sich daher, um studienbezogene Erfahrungen von First-in-Family Studierenden zu analysieren. Das Lebensführungskonzept wird daher – ergänzend zur Theorie von Bourdieu und weiterführenden strukturtheoretischen Überlegungen – als theoretischer Rahmen für vorliegende Untersuchung herangezogen.

Das Konzept der Alltäglichen Lebensführung (engl.: conduct of everyday life) wurde beginnend Mitte der 1980er-Jahre von der

Münchner Projektgruppe ‚Alltägliche Lebensführung‘ entwickelt und Mitte der 1990er-Jahre als Ergebnis ihrer konzeptuellen und empirischen Forschungsarbeiten vorgestellt (Jürgens 2002; Voß und Weihrich 2001b; Dunkel 2001). Das Forscher*innenteam, bestehend aus Karl Martin Bolte, Luise Behringer, Wolfgang Dunkel, Karin Jurczyk, Werner Kudera, Maria S. Rerrich und Gerd-Günter Voß, bediente sich dieser Forschungsperspektive, um die Veränderungsdynamik, die zu dieser Zeit im Erwerbsleben zu beobachten war, zu erfassen. Ziel war es in diesem Zusammenhang, die Veränderungen in Lebens- und Arbeitszusammenhängen systematisch aufzuzeigen (Holzkamp 1995; Voß 1995). Diese gesellschaftlichen Veränderungsprozesse betrafen zum Beispiel die zunehmende Flexibilisierung von Arbeitszeiten, die Deregulierung von Beschäftigungsverhältnissen sowie die Veränderung von Lebensorientierungen und Lebensplänen (Jurczyk et al. 2016a, 2016b; Jochum et al. 2020; Kudera und Voß 2000b). Zudem fanden unter anderem folgende Veränderungen statt, die zu Abänderungen von Lebensorientierungen und der Organisation alltäglichen Lebens geführt haben: steigendes Bildungsniveau, zunehmende Beteiligung von Frauen im Erwerbsleben, Rückgang der Anzahl der Kinder pro Familie und Aufbrechen traditioneller Muster geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung (Kudera und Voß 2000a, S. 12).

Laut Kudera und Voß (2000, S. 12) löste die Freisetzung aus traditionellen Bindungen und Zugehörigkeiten zu gesellschaftlichen Gruppen bzw. Klassen kulturelle Selbstverständlichkeiten auf, die bisher Lebenslauf und Alltagsleben reguliert hatten. Durch Prozesse der Individualisierung von Lebenslagen und Pluralisierung von Lebensformen ließen sich daher auch Veränder-

ungen in der Regulierung des Alltags der Menschen erwarten (ebd.). Bisherige Orientierungs- und Handlungsschemata müssten demnach durch individuelle Konstruktionen und Leistungen kompensiert werden. Auch die Organisation des alltäglichen Zusammenlebens würde möglicherweise neue und flexiblere bzw. offenere Ausgestaltungen von Lebensführung erfordern (ebd.). Mit einer dem Individuum aufgetragenen Verantwortlichkeit für sein eigenes Leben zog „anstelle von traditionaler oder göttlicher Lenkung eine individuelle Rationalität (d. h. eine dem Individuum für sein Handeln aufgegebene Zweck-Mittel-Abwägung) in das Leben ein, die sowohl die Biographie als auch die Lebensführung zur individuellen Gestaltungsaufgabe macht" (Kudera 2000a, S. 78–79). Das heißt, die traditionale Lebensführung, die auf (fraglos) geltenden Traditionen, Sitten und Gebräuchen beruht, wird von einer reflexiven Lebensführung, die auf individueller Selbstthematisierung und Selbststeuerung basiert, abgelöst (Kudera und Voß 2000a, S. 18). Voß (2000b, S. 74) betont, dass zweitere Form der Lebensführung zwar Gewinne an Autonomie gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen mit sich bringen kann und den Subjekten erweiterte Chancen für die Gestaltung ihres Lebens bieten kann, dadurch zugleich aber neuartige soziale Abhängigkeiten entstehen können, da Personen nun verstärkt auf soziale Ressourcen angewiesen sind (z. B. soziale Beziehungen und Netzwerke, siehe auch Kapitel 4.1.1.1 zu sozialem Kapital) zu deren Sicherung sie aktiv Arrangements treffen und alltagspraktische Kompromisse eingehen müssen.

Im Folgenden werden die zentralen konzeptionellen Elemente des Lebensführungsansatzes thematisiert, die auf Basis der oben skizzierten Überlegungen von der Projektgruppe ‚Alltägli-

che Lebensführung' erarbeitet wurden und in Bezug auf die vorliegende Dissertation von Bedeutung sind.

4.2.1 Zentrale konzeptionelle Elemente des Lebensführungsansatzes

Der Lebensführungsansatz bezieht sich auf den Zusammenhang von Handlungen, die eine Person in ihrem Alltag vollzieht (Voß 2000a, S. 98, 2000b, S. 69; Voß und Weihrich 2001a, S. 9; Jurczyk et al. 2016a, 66ff.; Jürgens 2001, S. 36). Durch die Lebensführung werden jene alltäglichen Lebensbereiche miteinander verbunden, in die ein Subjekt involviert ist (wie z. B. Erwerbsarbeit, Studium, Familie und Freizeit) (Luedtke 2001, S. 91–92). Ist eine Person beispielsweise erwerbstätig, steht in regelmäßigem Kontakt zu Familie bzw. Freund*innen und ist in einem Verein tätig, dann bildet Lebensführung den strukturierenden und koordinierenden Rahmen für alle in diesen Feldern regelmäßig ausgeübten Handlungen (Voß 2001). Das bedeutet, dass die Person aktiv zwischen all diesen Bereichen vermittelt (Luedtke 2001; Barkholdt 2001). Die alltägliche Lebensführung stellt das Verarbeitungs- und Strukturierungsmuster des Individuums dar (Voß 1995; Rerrich und Voß 2000; Nissen 2001). Lebensführung wird – im Rahmen dieses Konzeptes – als Handlungssystem der Person betrachtet (Voß 2001). Die zentrale Funktion dieses Systems besteht darin, alltägliche Tätigkeiten zu strukturieren. Lebensführung ist damit jenes System, das die Tätigkeiten der Person so miteinander verknüpft, dass ein geschlossenes alltagspraktisches Gesamtsystem des Handelns entsteht. Dieses wird als Gesamtarrangement bezeichnet, welches aus den jeweiligen Arrangements,

die mit den einzelnen Lebensbereichen getroffen werden, besteht (siehe dazu auch Kapitel 4.2.2; Voß 2001, S. 203–205; Barkholdt 2001, S. 117; Kudera 2000b, S. 113–114).

Alltägliche Lebensführung ist die spezifische Art und Weise, „mit der Individuen verschiedene Anforderungen der Lebensbereiche zu einer integrierten Lebensführung als Person vereinen" (Jürgens 2001, S. 36). Die Methoden und Logiken der Alltagsgestaltung sind jedoch nicht unabhängig von materiellen Bedingungen (Müller 2016; Kleemann 2001). Ändern sich äußere Umstände (z. B. durch eine Trennung oder einen Berufswechsel), dann ändern sich meist auch die formalen Strukturen des Alltags. Diese Änderungen werden von dem Individuum mithilfe des zuvor entwickelten Modus der Lebensführung bearbeitet, d. h. es werden bestimmte, bereits vorher bewährte, Gestaltungsmuster und -methoden angewendet. Zuvor entwickelte Methoden der alltäglichen Lebensführung werden also während biografischer Veränderungsphasen zur Generierung neuer Alltagspraktiken und Arrangements herangezogen (Kleemann 2001).

Das Konzept ‚Alltägliche Lebensführung' verfolgt primär einen integrativen Ansatz: Es interessieren die Tätigkeitszusammenhänge (auch Arrangements genannt), die zu einem bestimmten Zeitpunkt oder für eine bestimmte Periode das Leben einer Person prägen (Jurczyk et al. 2016a; Voß 1995). Da das Ausüben von Tätigkeiten Zeit erfordert, erhält auch deren Synchronisation innerhalb der Lebensführung eine zeitliche Dimension. Denn mithilfe dieser Dimension wird u. a. entschieden, wie Ressourcen auf verschiedene Lebensbereiche verteilt werden (Stichwort: Terminierung) (Barkholdt 2001, S. 118). Innerhalb des Alltags werden z. B. Prioritäten gesetzt, Kompromisse geschlossen, Widersprü-

che neutralisiert und Konflikte bereinigt (oder mindestens stillgestellt) (Kudera 2000b; Voß 1995). Die Lebensführung als eine Form integrativer Verarbeitung (dies umfasst z. B. auch die Interpretation der Anforderungen aus den Lebensbereichen hinsichtlich ihrer Relevanz für die Aufrechterhaltung des Alltags) verfügt demnach über eine Eigenlogik (Holzkamp 1995; Kleemann 2001). Die Koordinierungsleistungen der Person sind darauf gerichtet, die (mehr oder weniger) separierten Lebensbereiche in einen Lebenszusammenhang zu bringen. Weiters beziehen sich Koordinierungsleistungen darauf, die Berechenbarkeit von Tagesläufen zu gewährleisten und stabile Zyklen zu etablieren (Kirchhöfer 2001, S. 70–71). Im Lebensführungskonzept findet sich daher auch die explizite Berücksichtigung der zeitlichen Dimension von Alltagshandlungen wieder. Zeit besitzt im Kontext des Lebensführungskonzeptes auch Ressourcen- und Strukturierungscharakter.

Alltägliche Lebensführung ist kein eindimensionaler, widerspruchsfreier Prozess, da mit verschiedenartigen Anforderungen aus unterschiedlichen Lebensbereichen unterschiedliche Arrangements getroffen werden (Holzkamp 1995; Nissen 2001; Kudera 2000a). Um all diese Anforderungen „unter einen Hut zu bringen“, werden den betreffenden Personen zum Teil erhebliche Koordinierungsleistungen abverlangt (Zeiher 2001, S. 182). Es ist keine leichte Aufgabe den Alltag kontinuierlich zu konstruieren, zu stabilisieren, zu erhalten und gegebenenfalls auch zu verändern. Genau auf diese individuellen Bewältigungsleistungen fokussiert das Konzept ‚Alltägliche Lebensführung‘. Dabei geht es vor allem um die Frage, wie Personen all das, was in den verschiedenen Sphären des Alltags auf sie zukommt, koordinieren

(Jurczyk et al. 2016a, S. 53–54; Steinbicker et al. 2016, S. 9; Voß und Weihrich 2001a, S. 9). Lebensführung wird primär als Praxis verstanden. Eine ihrer elementaren Funktionen besteht darin, die Erfordernisse des Lebens und die entsprechenden Aktivitäten in einen integrierenden Rahmen zu bringen, und diesen Rahmen zumindest für eine gewisse Dauer zu synchronisieren und praktisch umzusetzen (Voß 1995, S. 30). Dieser Rahmen wird, zum einen, durch gesellschaftlich ausdifferenzierte Lebens- und Handlungsbereiche konstituiert und, zum anderen, durch die individuelle Biografie bestimmt (inklusive persönlicher Lebenspläne, Orientierungen, Erfahrungen, Kompetenzen, Qualifikationen, u. v. m.). Ebenso spielen die Verfügbarkeit von Ressourcen und deren Verwendung in Abhängigkeit von Lebenslage und Lebensabschnitt eine wichtige Rolle. Ressourcen öffnen oder schließen Optionen und umreißen damit den Horizont der Handlungsmöglichkeiten der Person. Hierzu zählt auch die bereits erwähnte Dimension der Zeit. Verfügbare Zeit erweitert oder begrenzt das Ausmaß von Handlungsmöglichkeiten. Auch zur Verfügung stehendes Geld und nutzbare soziale, kulturelle und infrastrukturelle Ressourcen entscheiden über Umfang, Qualität und Niveau von Handlungsmöglichkeiten (Kudera 2000b, S. 113–114).

Lebensführung ist dadurch gekennzeichnet, wie sich eine Person auf die verschiedenen Sozialsphären, auf die sie verwiesen ist, bezieht und wie sie sich mit diesen arrangiert. Wie bereits oben beschrieben, stellt der Untersuchungsgegenstand das individuelle Gesamtarrangement einer Person dar, das verschiedene soziale Einzelarrangements miteinander verbindet (Voß 2000a; Voß und Weihrich 2001b; Jurczyk et al. 2016a). Das Leben wird damit eher in seiner ‚Breite' und weniger in seiner ‚Länge' thema-

tisiert (Voß 1995; Jürgens 2002). Damit steht der alltägliche Zusammenhang der einzelnen Tätigkeiten einer Person im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses und weniger die konkrete Vielfalt der einzelnen Tätigkeiten (Voß und Weihrich 2001b; Voß 1995). Nicht die Fülle der Aktivitäten gilt es mittels Lebensführungsansatz zu analysieren, sondern den Systemcharakter von Alltagspraxis (Voß 2000b, S. 69).

Das Lebensführungskonzept vermag also die Komplexität und das Zusammenspiel verschiedener Lebensbereiche zu erkennen, die Motivationen als auch die Rahmenbedingungen wahrzunehmen und die konkreten Modi von Alltagspraxis zu ergründen (Jürgens 2001, S. 36). Das Konzept ist ein subjekttheoretisch orientierter Ansatz. Das bedeutet, dass die Lebenspraxis als menschliche Hervorbringung erachtet wird und als Selbstkonstitutionsprozess der Person verstanden wird (Kudera und Voß 2000a, S. 16). Die Lebenspraxis von Personen wird als Zusammenhang von Tätigkeiten verstanden, der von den Personen selbst permanent hergestellt und praktiziert wird (Voß 2000b; Kudera und Voß 2000a). Alltägliche Lebensführung ist jedoch nicht nur ein individuelles Programm, sondern in der Regel eine Leistung mehrerer Personen (Voß und Weihrich 2001a; Nissen 2001).

Im Folgenden werden drei zentrale konzeptionelle Elemente des Ansatzes erläutert (siehe Kapitel 4.2.1.1 bis 4.2.1.3), bevor auf den Begriff des Arrangements eingegangen wird (siehe Kapitel 4.2.2).

4.2.1.1 Alltägliche Lebensführung als aktive Konstruktions- und Integrationsleistung des Individuums

Wie bereits einleitend beschrieben, fokussiert der Lebensführungsansatz die subjektiven Handlungsräume der Person in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen (Holzkamp 1995). Alltägliche Lebensführung wird als aktive Konstruktionsleistung des Individuums verstanden (Voß 2000a; Voß und Weihrich 2001a; Holzkamp 1995; Nissen 2001; Kudera 1995; May 2011; Jochum et al. 2020; Jurczyk et al. 2016a, 2016b). Sie ist kein passiver Reflex auf bereits bestehende Bedingungen oder Chancen, die mit der jeweiligen sozialen Lage eines Individuums in Verbindung stehen (Jurczyk et al. 2016a; May 2011). Lebensführung ist vielmehr ein von der Person konstruiertes System, welches alltäglich praktiziert und erhalten sowie gegebenenfalls angepasst wird (Holzkamp 1995; Voß 1995; Müller 2016). Das Konzept ‚Alltägliche Lebensführung' versucht die Ebene der Vermittlung gesellschaftlicher Bedingungen und individueller Lebenstätigkeit durch die „aktiven Integrations- und Konstruktionsleistungen des Subjekts" zu beleuchten (Holzkamp 1995, S. 823).

Die dahinterliegende Annahme ist, dass sich Leben nicht von allein ergibt, sondern aktiv hergestellt werden muss. Alltägliche Lebensführung als Konstruktion meint [...] „die Art und Weise des kontinuierlichen Hervorbringens und Erhaltens relativ stabiler Bezugnahmen der Person auf die für sie relevanten Sozialsphären, also das Konstruieren des Alltags" (Voß 1995, S. 35). Sie kann daher auch als „Arbeitsleistung der Person" verstanden werden (Jürgens 2001, S. 36). Weiters wird angenommen, dass selbst unter rigiden sozialen Zwängen die Herstellung und dyna-

mische Erhaltung einer Lebensführung im Alltag notwendig sei und damit eine aktive Leistung des Subjekts erfordere: „Auch wenn es die Betreffenden vielleicht nicht wissen, sie „führen“ ihr Leben – selten hoch reflexiv oder gar gezielt strategisch, sondern eher im Sinne einer punktuell oder nur phasenweise bewußt [sic] und im übrigen routinisierten, aber trotz allem immer aktiven Tätigkeit“ (Voß 1995, S. 34). Auch Zeiher (2001, S. 181) schreibt in diesem Zusammenhang: „Der Ausdruck Lebensführung verweist auf zweierlei. „Leben“ steht für die umfassende kontinuierliche Existenz eines Menschen. Indem es mit „Führung“ verbunden ist, wird dem Leben Führbarkeit zugesprochen und zugleich auf die Tätigkeit des Führens verwiesen“. Der Lebensführungsansatz umfasst daher sowohl Merkmale einer strategischen Lebensführung (z. B. die planmäßige Durchsetzung von Lebenskalkülen), als auch Charakteristika einer situativen Lebensführung (z. B. die reaktive Anpassung an offene und wechselnde Situationen) (Kudera und Voß 2000b; Voß 2001).

Auch das konkrete Organisieren als Prozess oder Tätigkeit spielt eine wichtige Rolle (Wilkesmann und Voß 2019, S. 2). Die aktive Integration verschiedener Anforderungen aus den einzelnen Lebensbereichen kann auf unterschiedlichen Anforderungsebenen zutage treten (z. B. Ebene der zeitlichen Organisation oder Ebene der sozialen Organisation) (Jurczyk und Rerrich 1993, S. 27, zitiert nach Holzkamp 1995, S. 822). Alltägliche Lebensführung ist also ein Verfahren, mit dem das Alltagshandeln koordiniert und integriert wird. Damit stellt sie einen „Handlungsrahmen“ dar, der als solcher thematisierbar und rekonstruierbar ist (Voß 1995). „Wie Subjekte es schaffen, innerhalb konkreter Zwänge und Vorgaben Handlungsspielräume zu finden, autonom

zu agieren, zu gestalten und sich zu wehren […]“ sind laut Jurczyk et al. (2016a, S. 56) jene zentralen Fragen, auf welchen das Konzept der ‚Alltäglichen Lebensführung‘ basiert.

4.2.1.2 Alltägliche Lebensführung als Vermittlungskategorie zwischen Individuum und Gesellschaft

Lebensführung wird einerseits, wie oben beschrieben, als eine aktive Integrations- oder Konstruktionsleistung des Subjekts angesehen, andererseits wird darauf hingewiesen, dass die individuelle Lebensführung keineswegs eine beliebig gestaltbare Angelegenheit der Person ist, sondern ebenso von gesellschaftlichen Strukturen geprägt ist (Voß 2001; Jürgens 2001; Voß 2000b; Kudera 2000b; Nissen 2001; Voß 1995). Das Konzept der Alltäglichen Lebensführung thematisiert damit die Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft (dies wird ebenso im Rahmen des Kapitels, das sich auf die Theorie Bourdieus bezieht diskutiert, siehe Kapitel 4.1).

Sowohl Pierre Bourdieu als auch die Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ versuchen in ihren theoretischen Ausführungen konzeptionelle Integrationsmöglichkeiten zu schaffen, um subjekttheoretische und strukturtheoretische Überlegungen miteinander zu verbinden (Voß 2000a; Kudera und Voß 2000a; Müller 2016). Die Vermittlung von „structure and agency“ (so die englischsprachige Bezeichnung) wird z. B. in dem Habitus-Konzept von Bourdieu deutlich, welches diese Vermittlungsfunktion zwischen Individuum und Gesellschaft übernimmt (siehe auch Kapitel 4.1.2). Der Habitus vermittelt zwischen gesellschaftlicher Einbindung und dem Verhalten und Denken der Individuen: Er ist,

laut Bourdieu, ein subjektives, aber nicht individuelles System verinnerlichter Strukturen, die in Form von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata allen Mitgliedern derselben Gruppe oder Klasse gemein sind (Bourdieu 1987). Damit sollen einerseits die dem Verhalten der Menschen zugrunde liegenden Logiken eingefangen werden und andererseits soziale Prägungen sowie materielle und symbolische Herrschaftsverhältnisse sichtbar gemacht werden. Demgegenüber wird Lebensführung auch „als vermittelnde Kategorie zwischen Subjekt und gesellschaftlichen Strukturen gedacht, wobei die Handlungsräume des Subjekts in Auseinandersetzung mit diesen Strukturen besondere Beachtung finden“ (Holzkamp 1995, S. 822).

Durch ihre Lebensführung organisieren Personen ihre Teilhabe an verschiedenen Gesellschaftsbereichen, wodurch sie diese wiederum (mit)konstituieren. Das, was Personen in einem Teilbereich tun (z. B. im Studium), ist unter anderem dadurch geprägt, was sie in anderen Bereichen tun (z. B. Erwerbstätigkeit oder Familie), und vor allem auch dadurch beeinflusst, in welcher Form sie die Bereiche koordinieren (Voß 2000a, S. 99–100). Gleichzeitig ist Lebensführung eine wichtige Instanz, über die vermittelt wird, wie gesellschaftliche Sphären auf die Individuen einwirken.

Lebensführung erfüllt also Funktionen in dem z. T. spannungsreichen Vermittlungsprozess von Individuum und Gesellschaft (Jürgens 2002; Nissen 2001; Müller und Weihrich 1990). Sie kann als ein Medium eigener Qualität verstanden werden, über das sich der Bezug der Person auf die für sie relevanten Sphären der Gesellschaft vermittelt. Sie ist aber zugleich auch Medium dafür, wie gesellschaftliche Einflüsse auf die Person

einwirken (Voß 2000b, S. 69; Nissen 2001, S. 154). Der Lebensführungsansatz versteht „Individuen als Geformte und Formende, als Betroffene und Gestaltende in und von gesellschaftlichen Strukturen“ (Bolte 1995, S. 17). Entscheidender Unterschied zu anderen Vermittlungsmomenten (wie z. B. dem Habituskonzept) ist laut Voß (2000a, S. 99–100), dass „Lebensführung ein System der Person ist und keine Instanz der Gesellschaft“. Lebensführung dient primär dazu, dass „die Person darüber ihren Bezug auf Gesellschaft steuert: ihre soziale Teilhabe und Wirkung, aber auch die Art, wie Sozialsphären umgekehrt auf sie wirken und damit ihr Leben, Erleben und schließlich sie als Person prägen“. Personen beziehen sich nicht mit isolierten Einzeltätigkeiten auf gesellschaftliche Sphären, sondern sie tun dies im Rahmen eines Systems der Alltagsgestaltung: „Dadurch, dass Personen ihre Aktivitäten in den für sie relevanten Lebensbereichen regulieren und diese Regulierungen wiederum in Arrangements alltäglicher Lebensführung koordinieren, bilden sie einen integrierten Zusammenhang ihres gesellschaftlichen Handelns aus, der eine Brücke zwischen ihnen und den für sie relevanten Sphären bildet“ (Jurczyk et al. 2016a, S. 66f.). Das System Lebensführung wird also als eine Instanz der Vermittlung verstanden.

Darüber hinaus entwickelt Lebensführung eine eigene „Form“ und „Logik“. „Die spezifische Funktion dieser unmittelbar sozial vermittelten Eigenlogik von Lebensführung ist die Herstellung und Sicherung einer stabilen Vermittlung der einzelnen Person mit Gesellschaft“ (Voß 2001, S. 208). Der Systemcharakter von Lebensführung als zentrales konzeptuelles Element dieses Ansatzes wird im folgenden Kapitel erläutert.

4.2.1.3 Alltägliche Lebensführung als System: Routinisierung, Eigenlogik und Trägheit

Der Systemcharakter von alltäglicher Lebensführung ergibt sich unter anderem durch Routinisierungen bzw. Regelhaftigkeiten innerhalb des Alltags einer Person. Handlungsabläufe und Beziehungsmuster werden in Routinen institutionalisiert und habitualisiert, d. h. ein Individuum entwickelt im Rahmen seiner alltäglichen Lebensführung Routinen, Gewohnheiten, stabile Praktiken und Rituale (Voß 2001; Voß und Weihrich 2001a; Zeiher 2001). Dies gewährleistet, dass alltägliche Abläufe (mehr oder weniger) reibungslos funktionieren und die Person (zumindest temporär) von Entscheidungs- und Strukturierungsanstrengungen entlastet wird (Voß 2001). Routinen werden auch durch Begehrungen und Intentionen des Individuums geprägt. Ein Individuum wird z. B. durch eine Zielsetzung dazu veranlasst, sein Handeln auf dieses Ziel zu lenken und damit in seiner Umwelt auch Situationen zu suchen bzw. zu schaffen, in denen sich dieses realisieren lässt (Zeiher 2001; Müller 2016).

Trotz Routinisierung verändert sich das System Lebensführung jedoch permanent, weshalb ihm ein dynamischer Charakter zugesprochen werden kann (Barkholdt 2001, S. 118; May 2011, S. 367). Routinisierungen sind nicht als ein endgültig erreichter »stationärer Zustand« zu verstehen, sondern werden als prozesshaft erachtet bzw. als Fließgleichgewicht gedeutet (Holzkamp 1995; Nissen 2001; May 2011). Auftretende Konflikte können z. B. durch Lösung oder Verdrängung reguliert werden, im Grenzfall aber auch dazu führen, dass das Arrangement in seiner bisher bestehenden Form von der Person aufgekündigt wird (Kudera 2000b, S. 114). Auch wenn alltägliche Lebensführung

als dynamisches Produkt des Individuums verstanden wird, so ist sie nicht allein von dessen Willen abhängig. Lebensführung ist stets nur begrenzt Ergebnis einer bewussten bzw. intendierten Gestaltung oder Planung. Denn sie kann auch Folge situativer Entscheidungen oder pragmatischer „Adhoc-Arrangements“ sein, die unter begrenzter Reflexivität entstanden sind (Voß 1995, S. 35).

Zudem besitzt alltägliche Lebensführung eine an das Subjekt gebundene, aber von ihr nur teilweise steuerbare Eigenlogik (Voß 2000a, 2000b, 2019; Kleemann 2001; Jochum et al. 2020; Jurczyk et al. 2016a, 2016b). Es wird angenommen, dass innerhalb des Systems der Lebensführung ein eigenlogischer Zusammenhang entsteht, in welchem Lebensführung eine funktionale wie strukturelle Eigenständigkeit erhält. So inkludiert alltägliche Lebensführung vielfältige verbindliche Arrangements mit sozialen Bezugsbereichen, die meist nicht umstandslos aufgekündigt werden können (Jurczyk et al. 2016a, S. 66ff.).

Aufgrund dieser Eigenlogik besitzt alltägliche Lebensführung auch eine gewisse Trägheit bzw. Veränderungsresistenz (Voß und Weihrich 2001a, S. 11). Wie bereits erwähnt, kann eine etablierte Lebensführung einerseits Stabilität mit sich bringen, andererseits kann sie sich auch als hinderlich erweisen – nämlich dann, wenn beispielweise ein neuer Teilbereich (z. B. Studium) in die Lebensführung integriert werden soll. In diesem Fall muss die bereits etablierte Lebensführung verändert werden. Das kann zu Spannungen führen, die von der Person bearbeitet werden müssen. Laut Barkholdt (2001, S. 118) kann vor allem dann von einer gelingenden Lebensführung gesprochen werden, wenn „sie flexibel genug ist, um Veränderungen integrieren zu können und

stabil genug, um die eigenlogische Vermittlung der alltäglich hervorgebrachten Tätigkeiten auf Dauer zu stellen". Dies gilt ebenso für Institutionen, da diese darauf angewiesen sind, dass die Lebensführungsmuster der in sie involvierten Personen mit den Anforderungen, die die Institution an die Personen stellt, kompatibel sind (Voß und Weihrich 2001a, S. 11). In Bezug auf Universitäten könnte dies beispielsweise bedeuten, dass diese zunehmend mit Problemen konfrontiert werden, wenn die Lebensführung der Studierenden (z. B. durch eine zeitintensive studienbegleitende Erwerbstätigkeit) nicht zu den Anforderungen der Institution passt und die Institution wiederum nicht flexibel genug darauf reagiert (siehe dazu auch Kapitel 4.1.4).

Im Folgenden wird nun auf den Begriff des Arrangements eingegangen, welcher innerhalb des Konzepts der Alltäglichen Lebensführung einen wichtigen Stellenwert einnimmt und auch für vorliegende Dissertation von Relevanz ist.

4.2.2 Arrangement

Personen koordinieren ihre tagtäglichen Aktivitäten im Rahmen relativ dauerhafter Arrangements. Im Rahmen von Arrangements bilden Individuen einen integrierten Zusammenhang ihres gesellschaftlichen Handelns aus (Voß 1995; Voß und Weihrich 2001b). Dies bedingt, dass Einzeltätigkeiten effektiver werden, Freiheitsgrade entstehen und Ressourcen bzw. Chancen besser genutzt werden können (Voß 2000a). Personen treffen soziale Einzelarrangements mit den jeweiligen Bereichen, in denen sie sich bewegen (wie z. B. Erwerbstätigkeit, Familie, etc.). Diese einzelnen Arrangements werden wiederum von der jeweiligen Person

individuell zu einem Gesamtarrangement verbunden (Voß 1995, S. 32). In der englischsprachigen Literatur bezeichnet ein „arrangement“ ein Gebilde, in welchem “rhythms and routines of daily life are not just mechanisms and do not happen automatically, but are active achievements of an individual subject. […] they include not only arranging and resolving practical daily tasks and demands, but also coordinating and integrating these in an overall arrangement […].” (Schraube und Højholt 2016, S. 5).

Ein Individuum schließt im Rahmen von Arrangements (implizite oder explizite) Kontrakte mit z. B. Arbeitgeber*in, Familie oder Bekannten. Dies dient dazu, eine stabile Strukturierung und Integration des Alltagshandelns herzustellen. Als Folge dieser Strukturierung kann Lebensführung – einmal eingerichtet bzw. eingespielt – nicht mehr ohne Weiteres von der Person verändert werden (Voß 2001, S. 208). Arrangements, die einmal eingespielt sind, stabilisieren das Alltagsleben auf relativ dauerhafte Weise. Damit entlasten sie das Individuum nicht nur davon, ständig neu entscheiden zu müssen, sondern sie fördern auch eine gewisse Verhaltenssicherheit (Kudera 2000a, S. 80–81). Arrangements weisen Habitualisierungen von Entscheidungsprozessen auf (Kudera 1995, S. 52–53). Das bedeutet, dass durch die Entwicklung von Arrangements routinisierte Lebensabläufe entstehen (Holzkamp 1995; siehe auch das vorherige Kapitel 4.2.1.3). Durch diese Routinisierung des Alltagshandelns wird Komplexität reduziert und das Alltagsleben stabilisiert (Kudera 1995).

Laut Kudera und Voß bezeichnen Arrangements jene Ebene des sozialen Handelns, auf der Beziehungen und Alltagspraktiken reguliert werden (Kudera 2000a; Kudera und Voß 2000b). Arrangements sind „die aktive Vermittlung zwischen den verschieden-

en Tätigkeitssphären und Einzelaktivitäten des Alltags mit jeweils unterschiedlichen ‚inneren Logiken' und daraus resultierenden […] Handlungsanforderungen, die durch die Person koordiniert und zu einem ‚Ganzen' zusammengeführt werden" (Kleemann 2001, S. 191–192). Sie können somit auch als Systeme mit einer inhärenten Logik bezeichnet werden (Kudera 1995, S. 50). Sie werden von der Person aktiv konstruiert und gelten als Vermittler zwischen Individuum und Gesellschaft (Projektgruppe "Alltägliche Lebensführung" 1995; siehe auch Kapitel 4.2.1.2). Arrangements integrieren nämlich „zum einen die auf verschiedene, gesellschaftlich ausdifferenzierte Handlungsbereiche verteilten Handlungen, sie integrieren zum anderen die Personen in ihrem Alltagshandeln in die Gesellschaft: durch die Übernahme von kulturellen Leitbildern alltäglicher Lebensführung, durch die Orientierung des Alltagshandelns an gesellschaftlich institutionalisierten Normen und Regulierungen, durch die interaktive Verzahnung des Handelns mit dem anderer Personen und mit Institutionen und schließlich durch die Berechenbarkeit des Handelns, die aus dessen Verankerung in der zwar individuell konstruierten, aber dennoch sozial typisierten Ordnung des jeweiligen Arrangements" resultiert (Kudera 1995, S. 53). Laut Kudera (1995) dient ein habitualisiertes Arrangement nicht nur der Kontinuitätssicherung individuellen Lebens, sondern auch der von Gesellschaft.

„Arrangements der alltäglichen Lebensführung sind der Ort, wo alles, was für das Leben von Bedeutung ist, zusammentrifft. In ihnen fließen nicht nur Werte, Leitbilder und Orientierungen, Bedürfnisse, Ansprüche und Lebenskalküle zusammen, die darüber bestimmen, was Menschen vom Leben erwarten. In sie gehen auch die tagtäglichen Anforderungen und individuell verfüg-

baren materiellen und kulturellen, personalen und sozialen Ressourcen ein, die darüber bestimmen, was sie vom Leben erwarten können" (Kudera und Voß 2000a, S. 17). Die Ausgestaltung von Arrangements orientiert sich also u. a. an persönlichen Vorbildern und kulturellen Mustern. Wie bereits in Kapitel 4.2.1 beschrieben, ist die alltägliche Lebensführung kein eindimensionaler, widerspruchsfreier Prozess, sondern bezieht sich stets auf verschiedenartige äußere Anforderungen aus unterschiedlichen Lebensbereichen, mit denen man jeweils bestimmte Arrangements treffen muss (Holzkamp 1995, S. 821).

Mittels Arrangements versuchen Individuen unterschiedliche, mitunter auch konflikthafte Anforderungen aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen „auf die Reihe zu bekommen" (Steinbicker et al. 2016, S. 10–11). Arrangements haben also auch die Funktion, die vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen und konflikthaften Anforderungen des Alltagslebens auszubalancieren (Kudera und Voß 2000b). Ereignisse, wie z. B. der Beginn eines Studiums, können das bereits bestehende Arrangement erodieren und dessen (partielle) Transformation notwendig machen (Kudera 2000b, S. 115). Die Produktion, Reproduktion und Transformation von Arrangements ist, laut Kudera (2000b, S. 115), meist eine unbewusste Konstruktion, sie erfordert dennoch stets erhebliche Leistungen seitens des Individuums: „Solche Leistungen bestehen im Wesentlichen darin, sich selbst, seine Handlungen und seine Lebensumstände in irgendeiner Weise zu planen, zu organisieren und zu gestalten". Die Vereinbarkeit unterschiedlicher Handlungsanforderungen vollzieht sich daher nicht von selbst, sondern ist eine Leistung des Individuums (Weihrich 2001, S. 219).

Der Begriff des Arrangements betont zudem den dynamischen Charakter von alltäglicher Lebensführung als permanenten Prozess von Produktion, Reproduktion und Transformation (Kudera und Voß 2000a). Ein Arrangement wird in diesem Zusammenhang als dynamische Ordnung verstanden, welche sich durch das Zusammenspiel der beteiligten Personen und in Abhängigkeit von deren Lebensumständen kreiert und verändert. In ihm vermischen sich unter anderem reflexive Planung, übernommene Muster, experimentelle Erprobung und Gewohnheitsbildung. Arrangements können harmonisch oder konfliktbehaftet sein. Zudem tragen sie – wie bereits erwähnt – zur Strukturbildung sowohl des individuellen Alltags als auch der Gesellschaft bei (ebd.). Arrangements erfüllen damit Funktionen der „internen Ausbalancierung von individuell gegebenen Optionen und Möglichkeiten sowie der oft widersprüchlichen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Ansprüchen an das Leben“ (Kudera 1995, S. 52–53).

Arrangements können sich anhand folgender Merkmale unterscheiden (Kudera 1995, S. 54):

- nach dem Grad ihrer Ausdifferenzierung zwischen den Polen einfach und komplex
- nach dem Grad ihrer Elastizität zwischen den Polen offen oder geschlossen, starr oder flexibel
- nach dem Grad ihrer Stabilität zwischen den Polen robust oder fragil
- nach dem Ausmaß ihrer Verarbeitungskapazität von inneren Widersprüchen und zu bewältigenden Anforderungen

- nach Art, Niveau und Ausmaß ihrer Regulierung
- nach Art, Niveau und Ausmaß von verfügbaren Ressourcen

Empirisch nimmt alltägliche Lebensführung die Gestalt von Arrangements an. Die Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung" widmet sich im Rahmen ihrer Forschung daher unter anderem der empirischen Rekonstruktion von Arrangements. Dies umfasst z. B. die Beschreibung unterschiedlicher Arrangements und das Verstehen ihrer Funktionen. Weiters wird die jeweils spezifische Struktur (System von Handlungen) und Logik (Handlungsregulativ) von Arrangements im Rahmen einer Typologie rekonstruiert und das Zustandekommen, die Funktionsbedingungen und die Grenzen von Arrangements analysiert (Kudera 1995, S. 48–49). Auf die empirischen Forschungsarbeiten und die Rekonstruktion von Arrangements wird nun im folgenden Kapitel eingegangen.

4.2.3 Empirische Arbeiten und Typologisierungen unter Bezugnahme des Lebensführungsansatzes

Unter Bezugnahme auf den Lebensführungsansatz entstanden seit seiner Konzeption zahlreiche empirische Forschungsarbeiten. Viele davon stammen von der Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung" selbst, die in mehreren Projektphasen seit den 1980er-Jahren folgende Schwerpunkte untersucht hat: (1) die zunehmende Bedeutung flexibilisierter Arbeitszeiten, (2) die Erosion von Geschlechterrollen und (3) den Vergleich von Lebensführung zwischen West- und Ostdeutschland. Dazu wurden nach dem Kriterium der „maximalen Kontrastierung" verschiedene

Berufsgruppen befragt (z. B. Journalist*innen, Industriearbeiter*innen, Verkäufer*innen und Altenpfleger*innen (Dunkel 2001; Jurczyk et al. 2016a). Zudem wurde das Konzept ‚Alltägliche Lebensführung' bisher auch in empirischen Arbeiten im Bereich der Kindheits- und Jugendforschung, der Sozialisationsforschung, der Gerontologie und der Arbeitssoziologie angewandt (Kudera und Voß 2000b). Mittels qualitativer Interviews, die einen Mix aus narrativer und leitfadengestützter Erzählgenerierung darstellten, wurden Personen zuerst nach ihrer Biografie gefragt und anschließend auf ihr aktuelles alltägliches Leben angesprochen (z. B. Tages- und Wochenabläufe; auf die Art und Weise, wie Tätigkeiten erledigt werden und wie diese aufeinander abgestimmt werden) (Kudera und Voß 2000a; Kudera 1995; Jurczyk et al. 2016a).

Im Rahmen dieser Forschungsprojekte wurde vor allem beforscht, wie Individuen durch die Ausbildung einer entsprechenden „Habitualisierung von Entscheidungsprozessen" ihre jeweiligen Koordinationsprobleme lösen und ihren Alltag bewältigen (Kudera 1995, S. 53). Gefragt wurde zudem, „wie und mit welchen Folgen sich die mit der Industrialisierung ergebende Ausdifferenzierung eines machtvollen Gesellschaftsbereichs erwerbsförmiger Arbeit und dessen Beziehung zu anderen Sphären der Gesellschaft im sozio-ökonomischen Wandel entwickelt hat und weiter entwickeln wird" (Voß 1995, S. 23). Primär ging es dabei um die Analyse des spannungsreichen Verhältnisses von Arbeit und Leben. Dabei wurden unter anderem die Verbindungslinien zwischen scheinbar getrennten gesellschaftlichen Teilbereichen systematisch untersucht (Jürgens 2002). Zum Beispiel wurde danach gefragt, wie Menschen Erwerbsarbeit, Paarbeziehung und

Elternschaft innerhalb ihres Alltags koordinieren (Jürgens 2001, S. 36).

Wie bereits erwähnt, wurden anhand von Interviews verschiedene Arrangements empirisch rekonstruiert. „Die rekonstruierten Arrangements von alltäglicher Lebensführung sind eine deskriptiv-analytische Verbindung von operationellem Konstrukt der Forscher und lebensweltlichem Konstrukt der Befragten […]. Die zu Typen verdichteten empirischen Arrangements schließlich sind idealtypische, szientifische Konstrukte […]“ (Kudera 1995, S. 50). Ziel war es dabei, jene für den Gegenstand relevanten Dimensionen und Regulierungsmechanismen, Grundlagen, Funktionsbedingungen, Sinnhorizonte, subjektive Motive und Intentionen, Ansprüche und Orientierungen, Lebenskonzepte und Deutungen herauszuarbeiten. Es wurde beforscht, wie Individuen ihre Routinen und Deutungsmuster entwickeln, die sie in Handlungsfelder hineintragen, und von welchen Logiken ihre Handlungen und Routinen angeleitet werden. Zudem wurden Arrangements alltäglicher Lebensführung in ihrer Unterschiedlichkeit beschrieben und ihre spezifische Struktur als Typus rekonstruiert (Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ 1995).

Kudera (1995) hat beispielsweise anhand der Berufsgruppen der Journalist*innen und Schichtarbeiter*innen idealtypisch zwei Extreme von Lebensführung herausgearbeitet. Die Lebensführung der Journalist*innen wird als ‚offen‘ charakterisiert. Deren Lebensführung zeichnet sich durch Flexibilität, Innovations- und Integrationsfähigkeit aus. Diese Berufsgruppe hat jedoch eine permanente Balance zwischen „Kontinuitäten sichern“ und „Anpassungsleistungen erbringen“ herzustellen und diese Balance erweist sich teilweise als sehr aufwändig und fragil. Die Lebens-

führung der Schichtarbeiter*innen ist hingegen eher ‚hermetisch'. Diese Beschäftigungsgruppe orientierte sich überwiegend an Gleichmäßigkeit und Geschlossenheit unter Rückgriff auf Routinen (Kudera 1995; Jürgens 2002; Jurczyk et al. 2016a).

Die idealtypische Unterscheidung zwischen dem Typus ‚offene' und ‚geschlossene' Lebensführung beschreibt auch Jürgens (2002, S. 9) wie folgt: „Eine *‚offene' Lebensführung* zeigt sich in einem vorausplanenden und reflektierten Umgang mit dem aktuellen Lebensmodell und der Biographie. Die Befragten bewerten ihre konkrete alltägliche Lebensgestaltung als ein aktiv gestaltetes und prinzipiell beeinflussbares Arrangement. […]. In einer *‚geschlossenen' Lebensführung* dienen Routinen als Orientierungslinie. Sind zeitliche Arrangements erst einmal etabliert, dienen diese als stabile Struktur im alltäglichen Handeln. Während diese Lebensführung aus einer externen Perspektive schematische Züge annimmt, erweist sie sich jedoch für die Befragten selbst als hochfunktional: Anstelle eines häufigen Neuarrangierens und Kommunizierens geben hier feste Alltagsabläufe eine verlässliche Struktur für das Alltagshandeln und das Zusammenleben in sozialen Beziehungen".

Kudera (2000b) zufolge lassen sich Muster der Lebensführung unter verschiedenen Perspektiven idealtypisch bündeln: Er unterscheidet unter anderem (1) eine traditionale Lebensführung (ausgerichtet an fraglos geltenden Traditionen und gelenkt durch soziale Kontrolle) von einer reflexiven Lebensführung (ausgerichtet auf Selbstdisziplin und beruhend auf individueller Planung und Gestaltung); (2) eine strategische Lebensführung (beinhaltet die planmäßige Umsetzung langfristiger Lebenskalküle) von einer situativen Lebensführung (charakterisiert durch eine reaktive

oder intentionale Anpassung an wechselnde Situationen) und (3) eine routinisierte Lebensführung (System von Gewohnheiten, beinhaltet überwiegend den Aspekt der Stabilität) von einer improvisativen Lebensführung (Offenheit und Innovation als Regel, beinhaltet überwiegend den Aspekt der Transformation). Jurczyk et al. (2016a, S. 63) unterscheiden ebenso in ihrer Forschungsarbeit die Idealtypen traditionale, strategische und situative Lebensführung. Dabei kommen sie zu dem Ergebnis, dass sich in allen Lebensführungstypen Routinen als entscheidender Mechanismus zur Sicherung von Kontinuität erweisen sowie zur Entlastung von permanentem Entscheidungsdruck beitragen. Lediglich das Ausmaß der Routinisierung ist innerhalb der Idealtypen unterschiedlich. Vertrauen in das Gelingen der eigenen Lebensführung hat sich zudem als zentrale Coping-Strategie erwiesen.

Aktuell findet das Lebensführungskonzept in unterschiedlichen Forschungsfeldern Anwendung. Schraube und Marvakis (2016) untersuchen beispielsweise die Veränderungen von Lernprozessen innerhalb der alltäglichen Lebensführung von Studierenden im Kontext voranschreitender Digitalisierung. Hodgetts et al. (2016) beschäftigen sich mit der alltäglichen Lebensführung von wohnungslosen Menschen und Caffentzis (2016) diskutiert die Veränderungen alltäglicher Lebensführung im Kontext zunehmender privater Verschuldung. Auch theoretisch wird das Konzept ‚Alltägliche Lebensführung' weiterentwickelt: Zeiher (2017) präsentiert unter anderem in ihrem Buch eine umfassende, eigens konzipierte Forschungsmethodik, welche die Autorin im Laufe zahlreicher Studien zur alltäglichen Lebensführung von Kindern erarbeitet hat. Jochum et al. (2020) untersuchen in ihrem kürzlich erschienenen Sammelband zeitdiagnostische Fragen im

Zusammenhang mit Transformationsprozessen alltäglicher Lebensführung.

Wie in diesem Kapitel gezeigt wird, nähern sich Forschungsarbeiten unter Bezugnahme auf das Lebensführungskonzept und den Arrangement-Begriff vielfältigen empirischen Fragestellungen an. Es lässt sich zum Beispiel danach fragen, wie Personen ihr Handeln abstimmen, und auch, weshalb sie bestimmte Reaktionsweisen zeigen (Schmid 2001, S. 259). Es kann zudem gefragt werden, an welchen Werten, Normen, Idealen oder Leitbildern sich Menschen innerhalb ihrer Lebensführung orientieren und welche Rolle materielle und kulturelle Ressourcen für eine (gelingende) Lebensführung spielen. Auch kann z. B. gefragt werden, welche verschiedenen Muster von Lebensführung existieren (Steinbicker et al. 2016, S. 9). Unter Rückgriff auf den Lebensführungsansatz kann zudem der Frage nachgegangen werden, wie Menschen mit unterschiedlicher sozialstruktureller und kultureller Ressourcenausstattung mit Herausforderungen umgehen (Müller 2016). In diesem Zusammenhang interessieren auch Strategien und Techniken von Lebensführung, die Personen entwickeln, um ihr Leben erfolgreich zu meistern. Aber auch Krisen der Lebensführung und damit zusammenhängende Bewältigungsstrategien können unter Bezugnahme auf diesen Ansatz in den Blick genommen werden. Darüber hinaus kann auch nach den Umständen gefragt werden, unter denen Transformationen von Lebensführung stattfinden (ebd.).

Welche Fragen nun für die interessierende Thematik – studienbezogene Erfahrungen von First-in-Family Studierenden – von Interesse sind, werden im nächsten Kapitel beschrieben.

4.2.4 Der Lebensführungsansatz im Kontext sozialer Ungleichheit und studienbezogener Erfahrungen von First-in-Family Studierenden

Ähnlich der Relationalen Theorie Bourdieus eröffnet das Lebensführungskonzept eine spezifische Perspektive auf bildungsbezogene Ungleichheitsprozesse. Innerhalb des Lebensführungsansatzes werden den Handlungsmöglichkeiten der Individuen eine hohe Bedeutung für die Konstruktion ihres Alltags beigemessen (siehe dazu Kapitel 4.2.1.1). Diese Handlungsoptionen sind jedoch stets in soziale Bedingungen eingebettet, weshalb das „[…] Ausmaß der Teilhabe an Gesellschaftsgestaltung und der Verfügung über die individuellen wie gesellschaftlichen Lebensbedingungen […] abhängig vom Ausmaß der Handlungsfähigkeit [ist], die unter bestimmten Herrschafts- und Machtverhältnissen immer nur eine restriktive sein kann“ (Nissen 2001, S. 156–157).
Aus dieser Perspektive kann Lebensführung selbst Formen sozialer Ungleichheit erzeugen (Kudera und Voß 2000a; Kudera 2000a, 2000b). Wenn sich der Modus der Lebensführung als Hindernis bzw. Ressource für die Partizipation an Prozessen erweist, wie z. B. ein Studium absolvieren zu können, dann kann diese als Dimension sozialer Ungleichheit verstanden werden (Jürgens 2002). Daher eignet sich, Rerrich und Voß (2000, S. 156) zufolge, der Lebensführungsansatz besonders, um danach zu fragen, wie Faktoren sozialer Ungleichheit auf der Ebene der Betroffenen ihre Wirkung entfalten und was diese für die Betroffenen im Konkreten bedeuten. Die Annahme einer unmittelbaren linearen Verknüpfung von sozialen Ursachen und sozialen Folgen werden aus dieser Perspektive kritisiert, da wichtige Komplizierungen, die durch die Personen ins Spiel kommen, unterschlagen würden

(ebd.). Denn es ginge nicht nur um verschiedenartige Merkmale an sich (z. B. ob die Eltern studiert haben oder ob man während des Semesters erwerbstätig ist), sondern darum, wie diese zusammentreffen: „Und dabei bilden die einzelnen Momente nicht eine schlichte Summe, sondern ein komplexes Gemenge, in dem sie sich gegenseitig beeinflussen; sie interferieren. Diese Interferenzen erzeugen mehr oder weniger kontingente Wirkungen, also Wirkungen, die nicht mehr, zumindest nicht „linear", aus den Bedingungen selbst abzuleiten sind" (Rerrich und Voß 2000, S. 157).

Faktoren sozialer Ungleichheit würden sich demnach nicht unmittelbar auf die Person ‚durchschlagen' und auch keine eindeutige Wirkung erzeugen, sondern zu heteronomen Verarbeitungsformen und Deutungen führen (Jürgens 2002). Aus objektiv ähnlichen Lebenslagen könnten so verschiedene Muster der Lebensführung hervorgehen. Soziale Strukturen würden demnach auch in den Methoden und Praktiken zum Ausdruck kommen, mit denen Personen objektive Bedingungen verarbeiten (ebd.). Hier liegt auch die Bezugnahme auf Bourdieus Relationaler Theorie nahe (Bourdieu 1987), in welcher zwischen verschiedenen Kapitalsorten differenziert und dabei die berufliche Position von Personen zwar als „Ausgangspunkt" für soziale Lagen angesehen werden könne, daneben aber z. B. die soziale Herkunft, die Lebensgeschichte oder das Wohnumfeld als wichtig angesehen werden könne (Jürgens 2002; London 1992; siehe auch Kapitel 4.1.1).

In Bezug auf Bildungsprozesse gilt, dass diese stets in Prozesse der Sozialisation eingebunden sind. Damit lässt sich das Erleben studienbezogener Erfahrungen von First-in-Family Studier-

enden nicht allein durch ihre soziale Herkunft verstehen, sondern diese Erfahrungen sind auch Ausdruck einzigartiger Individualisierungsformen (Tenorth 2016, S. 136). Die Durchführung eines Studiums innerhalb der alltäglichen Lebensführung ist aus diesem Blickwinkel eine aktive Strukturierungsleistung des*der Studierenden (Kleemann 2001, S. 193–194). Die Bedeutung des Studiums lässt sich daher nur mit einem Blick verstehen, der den größeren Zusammenhang des Lebens im Auge hat und nicht ausschließlich den Bereich des Studiums fokussiert. Aus dieser Perspektive ist das Studium als alltägliche Praxis zu verstehen und daher stets in einen größeren Zusammenhang eingebettet (Voß und Weihrich 2001a; Wilkesmann und Voß 2019; Finn 2017). Dies würde vor allem dort zutreffen, wo situative Kooperation notwendig ist (z. B. hinsichtlich der Organisation von Studium und Erwerbstätigkeit). Denn dort können auch häufig Konflikte entstehen (Wilkesmann und Voß 2019, S. 4). Der auf die Konstruktionsleistung der Personen zielende Lebensführungsansatz kann daher einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die Untersuchung studentischer Erfahrungen bieten.

Besonders betont wird im Rahmen des Lebensführungsansatzes in diesem Zusammenhang auch die Ressource Zeit. Zeit ist nur begrenzt substituierbar und tendenziell unersetzlich. Gerade deswegen kann die Möglichkeit der Verfügung über die eigene Zeit als eine zentrale Dimension sozialer Ungleichheit verstanden werden (Kudera 2000b). Daraus abgeleitet kann angenommen werden, dass sich soziale Ungleichheit auch in der Verfügbarkeit von Zeit äußert. In Bezug auf vorliegendes Dissertationsprojekt und die interessierende Gruppe der First-in-Family Studierenden kann danach gefragt werden, wieviel Zeit diese für das Studium

aufwenden können. Denn dies hängt wiederum mit den ökonomischen Ressourcen innerhalb der Familie, aber auch mit dem dort verfügbaren kulturellen Kapital, zusammen. In diesem Zusammenhang stellt sich z. B. die Frage, ob es als legitim innerhalb der Familie erachtet wird, „nur“ zu studieren und keiner (studienbegleitenden) Erwerbstätigkeit nachzugehen (siehe auch Ergebniskapitel 6.2.5).

Überlegungen hinsichtlich der verfügbaren Zeit, die Studierende für das Studium aufwenden können (und wollen) finden sich bereits bei Holzkamp (1995). Der Autor reflektiert über die gebräuchliche Vorstellung, studentische Lernprozesse ergäben sich im Wesentlichen aus dem Verhältnis zwischen universitären Lernbedingungen und persönlicher Lernbereitschaft. Seiner Meinung nach sind Lernprozesse jedoch entscheidend durch die Lebensverhältnisse und -aktivitäten der Studierenden außerhalb der Universität, d. h. durch deren gesamte Lebensführung, geprägt. Innerhalb der alltäglichen Lebensführung der Studierenden sei das Leben an der Universität nämlich häufig nur ein Aspekt von vielen. Inwieweit es Studierenden möglich ist, ihre Lebensführung so zu organisieren, dass „das Lernen an der Hochschule dabei ein zentrales Organisationsprinzip ihres gesamten Alltags darstellt, würde dabei entscheidend dafür sein, ob sie bei den Lehrveranstaltungen oder sonstigen Lernanlässen an der Universität überhaupt soweit räumlich und/oder mental präsent sein könnten, dass von ihnen die dort gegebenen Lernchancen (sei es in einfacher Rezeption oder kritischer Distanz) angemessen wahrzunehmen seien“ (Holzkamp 1995, S. 817). Das Fragen nach möglichen Brüchen und Widersprüchen innerhalb studentischer Lebensführung (z. B. aufgrund spezifischer Ressourcen-Knappheit) müsste

demnach genauer erforscht werden (ebd.). Holzkamp (1995) sieht die Notwendigkeit, den Zusammenhang zwischen Studienleistung und alltäglicher Lebensführung genauer zu betrachten.

Eine Studie, die ebenfalls die alltägliche Lebensführung von Studierenden untersucht, ist jene von Müller et al. (2006). Die Autor*innen fragen im Rahmen ihrer Untersuchung nach individuellen Bewältigungsmustern von studierenden Offizieren. Dabei konnten sie feststellen, dass sich die alltägliche Lebensführung während des Studiums relativierend auf den ‚Offiziershabitus' der Studierenden (der vor dem Studium im Rahmen der militärischen Ausbildungsphase erworben wurde) und den damit verbundenen Handlungsdispositionen auswirkt. London (1992, S. 10) schreibt in seiner Studie über First-in-Family Studierende, dass der Übergang an eine Universität und die damit einhergehenden Veränderungen der alltäglichen Lebensführung eine prägende Erfahrung darstellt: "College changes all students, whether first generation or not. [...]". Besonders wirkmächtig können dabei die familialen Dynamiken sein: "[…] educational decisions can be mediated by family dynamnics. Students [...] sometimes find a psychological resonance between their quest for individuation and autonomy and their choice of a major or career. For example, a student may receive pleasure from majoring in a subject that is remote from his or her parents' imagination. […]. Indeed, every student making such a transition whom I have interviewed during the past several years has reported having to renegotiate relations with family members, friends, and, in a fundamental sense, with themselves." (London 1992, S. 6).

Der Übergang an die Universität erfordert eine Reorganisation der bisherigen alltäglichen Lebensführung. Bisher festgeleg-

te, stabile und routinisierte Elemente werden neu arrangiert (Kudera 2000a, S. 84). Zudem vollzieht sich die Integration eines Studiums in die alltägliche Lebensführung in Ausverhandlung mit jenen Lebensbereichen, die bereits im Arrangement enthalten sind. Gleichzeitig wird im Rahmen dieses Prozesses die zukünftige Ausgestaltung dieser Lebensbereiche geprägt: “Study at a university is, in many ways, a significant period since the individual constructs the foundation for various areas of life, such as work, family, and other human relations.” (Lairio et al. 2013, S. 115–116). Dies birgt sowohl Chancen als auch Risiken und kann die betreffenden Studierenden – zumindest zeitweise – vor Koordinationsprobleme stellen, die innerhalb der Lebensführung bewältigt werden müssen (Lairio et al. 2013; Schmid 2001).

Mit der Frage nach der Lebensführung von Studierenden ist somit die Strukturierung von Zeit, das Herausbilden von Handlungsroutinen und die aktive Vermittlung zwischen verschiedenen Lebensbereichen verbunden. Mit dem Übergang in das Studium kann die gewohnte Alltagsorganisation durch das Hinzukommen des Studiums erodieren (Luedtke 2001, S. 88). Alltägliche Lebensführung kann in diesem Zusammenhang als das Mittel verstanden werden, das es möglich macht, diesen Balanceakt zwischen ‚externen' Anforderungen und ‚internen' Logiken bzw. Sinnzuschreibungen einzelner Lebensbereiche durchzuführen (Lange 2001, S. 141–142). Eine dauerhafte Reorganisation des Alltags während des Studiums erscheint vor allem deshalb notwendig, weil das Studium ein längerfristiges Projekt ist, das eine neue – aber begrenzte (d. h. auf eine bestimmte Periode limitierte) – Form des Arrangements erfordert (Lassnigg und Unger 2014, S. 18).

Historisch betrachtet zeichnete sich, laut Stichweh (2016), die Phase des Studiums sowohl während des Mittelalters als auch während der frühen Neuzeit in Europa als eine eigenständige Lebensphase aus. Studierende verließen ihr Elternhaus und hielten sich während des Studiums an ihrem Studienort auf und antizipierten die dort geltenden Regeln. Heutzutage, so Stichweh (2016), würde diese Distinktheit der Lebensphase ‚Studium' noch am ehesten in den USA, durch sogenannte ‚residential colleges', erhalten. Die kontinentaleuropäische Universität nach Bologna würde damit eher brechen, da sie stärker auf der Wiedereinbettung der Universität in die Gesellschaft beruhe. Im Zuge der Bologna-Reform wurden unter anderem Diplomstudiengänge auf ein Bachelor-/Master-System umgestellt, Studiengänge modularisiert und ein Leistungspunktesystem (ECTS) eingeführt (Pfadenhauer et al. 2015). Pfadenhauer et al. (2015) argumentieren, dass in der Bologna-Resolution das Studieren in Analogie zur Erwerbsarbeit gedacht wird. Das heutige Verständnis von Studium sei zudem eng mit dem Ziel einer arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung der Absolvent*innen verbunden. Weiters würden Studierende heutzutage höchst Unterschiedliches von einer Universität erwarten (z. B. einen Ort zur Aufstufung ihrer Kompetenzen) (Stichweh 2016).

Dass für Studierende die Verwertbarkeit und Anrechenbarkeit der besuchten Lehrveranstaltungen relevant sei und inhaltliche Aspekte des Studiums in den Hintergrund geraten würden, zeigte sich in der Studie von Pfadenhauer et al. (2015, S. 323) insbesondere bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften. Dies führen die Studienautor*innen unter anderem auf die verschiedenartigen Studierkulturen innerhalb der einzelnen Fächer

zurück (zur Fachkulturforschung siehe auch Kapitel 4.1.3 und 4.1.4). Unter Studierkulturen verstehen die Autor*innen Kulturen von Studierkontexten, die zum Teil durch institutionelle Vorgaben geprägt sind (z. B. Studienpläne und Prüfungsordnungen), aber auch vor allem von den Studierenden selbst konstruiert werden: „Auch wenn es zu kurz greift, Kulturunterschiede an Disziplin- und Fachgrenzen festzumachen, lässt sich konstatieren, dass Studierenden der Wirtschaftswissenschaften der Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzaufbau zentral erscheint“ (Pfadenhauer et al. 2015, S. 326). Studierende seien zudem zunehmend zeitlichen Limitationen ausgesetzt (z. B. aufgrund einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit), wodurch viele eine überaus straffe Zeitorganisation des einzelnen Tages hätten. Neben Veränderungen hinsichtlich der Werteorientierungen seitens der Studierenden, hat sich laut Stichweh (2016) jedoch auch die Forschungsorientierung des professoralen Personals erhöht. Dadurch würden Professor*innen zunehmend weniger Zeit in die Betreuung von Studierenden investieren (können). Die Phase der studentischen Lebensführung erweist sich also als eine überaus komplexe Lebensphase, deren Ausgestaltung von unterschiedlichen Faktoren geprägt wird.

Aktuelle empirische Forschungsarbeiten, welche die Lebensführung von Studierenden in den Blick nehmen, zeigen, dass Studierende keineswegs als homogene Gruppe betrachtet werden können. Als ihr kleinster gemeinsamer Nenner würde sich lediglich der Erwerb von ECTS-Punkten erweisen, so Pfadenhauer et al. (2015). In ihrer Studie haben Pfadenhauer et al. (2015) beispielweise fünf Typen von studentischen Campusnutzer*innen identifiziert, die sich dahingehend unterscheiden, welche

Bedeutung dem Aufenthalt auf dem Campus beigemessen wird. Manche Studierenden betrachten den Campus als Lebensmittelpunkt innerhalb ihrer alltäglichen Lebensführung, andere wiederum versuchen diesen zur Gänze zu meiden. Röcke (2016) hat ebenfalls eine Typenbildung in Bezug auf die Lebensführung von Studierenden vorgenommen. Die Autorin hat vier Idealtypen von Studierenden rekonstruiert, die sich anhand der Kriterien Aufwand, Geschwindigkeit, Leitidee und Rolle des Studiums innerhalb der alltäglichen Lebensführung voneinander unterscheiden. Den Extremfall stellt der Typus des ‚Turbostudierenden' dar. Dieser Typus möchte sein Studium möglichst rasch absolvieren. Daher richtet sich seine Lebensführung auch umfassend auf das Studium aus. Demgegenüber steht der Typus ‚Schmalspur-Studierender'. Dieser Typus möchte das Studium mit möglichst wenig Einsatz bewältigen. Die Integration des Studiums in die alltägliche Lebensführung fällt daher bei diesem Typus wesentlich geringer aus. Weiters rekonstruierte die Forscherin den ‚bildungsorientierten Typus', welcher möglichst viel lernen möchte und das Studium durchaus über die Regelstudienzeit hinaus betreibt. Bei diesem Typus fällt die Integration in die Lebensführung daher besonders umfassend aus. Der vierte Typus möchte das Studium in der vorgegebenen Mindeststudienzeit meistern, zeigt aber auch großes Interesse an den Inhalten. Er stellt zusätzlich strategische Überlegungen hinsichtlich der Berufsvorbereitung im Rahmen des Studiums an, weshalb er die Integration des Studiums in die alltägliche Lebensführung eher variabel handhabt (Röcke 2016).

Köhler (2002) kritisiert, dass trotz empirischer Evidenzen, die zeigen, dass sich studentische Lebensführung höchst unterschiedlich gestalten kann, das Studium auf Basis der Annahme

konzipiert ist, dass die Lebensführung der Studierenden insgesamt so organisierbar sein muss, dass das Lernen an der Universität das zentrale Organisationsprinzip ihres Alltags darstellt. Dieser Annahme liege eine Normalitätsvorstellung zugrunde, dass „für ein sinnvolles und erfolgreiches Studium die Universität in der Zeit des Studiums die zentrale Agentur des Alltags der Studierenden zu sein hätte" (Köhler 2002, S. 27–28). Dies stütze sich unter anderem auf ein Idealbild eines*einer Studierenden bzw. auf dessen*deren „Normalbiographie". Dieser Vorstellung nach wären Studierende jung, direkt nach der Schule an die Universität übergetreten, aus dem Elternhaus aus- bzw. aus der Heimatregion an den Studienort gezogen, in einer Wohngemeinschaft lebend oder in einem Studierendenwohnheim untergebracht, ledig, ungebunden, offen für neue Kontakte und Freundschaften, materiell eher gering ausgestattet, aber dennoch hinreichend versorgt und frei von Belastungen (ebd.). Wie Befunde jedoch vermehrt zeigen, gestaltet sich die Studierendenpopulation als überaus heterogen und nicht für alle stellt das Studium den zentralen Lebensmittelpunkt dar (O'Shea 2016; Bargel 2000; Unger et al. 2020; Hauschildt et al. 2018; Köhler 2002). Laut der aktuellen Studierenden-Sozialerhebung identifizieren sich beispielswiese 22 % aller Studierenden als primär Erwerbstätige, die nebenbei studieren (Unger et al. 2020, S. 252). Bereits Bargel (2000) stellt in seiner Studie fest, dass viele Studierende ausdrücklich deklarieren, dass das studentische Dasein für sie lediglich eine Facette ihres Lebens darstellt, neben anderen Facetten, die im Zusammenhang mit Familie, Erwerbstätigkeit, u. v. m. stehen.

Im Anschluss an die oben skizzierten Befunde hinsichtlich der Heterogenität der Studierendenpopulation und der subjekti-

ven Bedeutung des Studiums innerhalb des Lebens der betreffenden Personen bleibt zu fragen, wie Studierende ihren Alltag meistern und diese vielfältigen Lebensbereiche koordinieren. Dies unter Bezugnahme des Lebensführungsansatzes in den Blick zu nehmen ermöglicht, dass die einzelnen Lebensbereiche in ihrer spezifischen Bedeutung für die gesamte Lebensführung – aber vor allem in Bezug auf das Studium – thematisiert werden können. Insbesondere kann, unter Rückgriff auf geeignete Forschungsmethoden, die verschiedenartige Kombination von Tätigkeitsbereichen rekonstruiert werden (siehe auch Kapitel 4.2.3). Weiters kann die praktische Vermittlung der verschiedenen Lebensbereiche durch den*die Studierende*n berücksichtigt werden, indem analysiert wird, wie er*sie diese in ihr Leben integriert. Und Lebensführung kann als System untersucht werden, als funktional differenziertes Handlungssystem, welches Anforderungen verarbeitet und Autonomien sichert (Voß 2000b, S. 69–70).

Dieser Ansatz eignet sich daher, um Fragen der Vereinbarkeit bzw. Organisation verschiedener Lebensbereiche innerhalb des alltäglichen Lebens zu untersuchen. Dabei kann sowohl die Mikroperspektive (z. B. das Erleben jedes Einzelnen) betrachtet werden als auch die Makroperspektive (z. B. die nationalen Rahmenbedingungen oder die Organisation von Universitäten) analysiert werden. Diesen Ansatz mit der Relationalen Theorie von Bourdieu sowie weiterführenden strukturtheoretischen Überlegungen (siehe Kapitel 4.1) und dem methodologischen Zugang einer hermeneutisch ausgerichteten interpretativen Sozialforschung (siehe Kapitel 5.2.1) zu verbinden, bearbeitet den bislang fehlenden systematischen Anschluss des Lebensführungskonzepts an andere

Analysekonzepte wie Habitus, Sinndeutungen oder soziokulturelle Bedingungen (Kleemann 2001, S. 195).

Laut Müller (2016) wurden bisher die potenziellen Konflikte von Lebensführung kaum beleuchtet und es wurde auch kaum untersucht, welchen Sinn und welche Bedeutung Menschen in ihre Lebensführung hineinlegen bzw. welche Sinnzuschreibungen diese anleiten. Auch die institutionelle Prägung der Lebensführung wurde bisher selten in den Blick genommen. Der Lebensführungsansatz ermöglicht es zudem, die Ressourcenabhängigkeit zu berücksichtigen: „Wie die Vermittlung der Anforderungen und Erfahrungen in den unterschiedlichen Lebensbereichen auf praktischer und psychischer Ebene gelingt, ob es zu einer konstruktiven Lösung der Entwicklungsaufgaben kommt, hängt entscheidend von den materiellen, sozialen, kulturellen Ressourcen einer Person ab. Noch zugespitzter formuliert: Die Chancen, eine tragfähige Balance zwischen gegenwärtigen und zukünftigen Handlungsprojekten zu erproben, sind sozialstrukturell gesehen asymmetrisch verteilt. Finanzielles, kulturelles sowie soziales Kapital bestimmen zu einem wesentlichen Teil mit, welche Bewältigungsstrategien zum Tragen kommen können“ (Lange 2001, S. 142–143).

Daher gilt es, die Kombination aus zur Verfügung stehenden Ressourcen und studienbezogenen Sinnzuschreibungen, die zum Beispiel von familialen Dynamiken geprägt sein können, für die Ausgestaltung des studentischen Alltags zu analysieren. Alltagsleben vollzieht sich in oft kurzfristig wechselnden Lebenssphären wie Studium, Familie, Erwerbstätigkeit und Freizeit (Zeiher 2001, S. 184). Wie einzelne Studierende damit umgehen, wird im Rahmen dieser Dissertation analysiert. Dadurch wird der Blick

vor allem auch auf die Anforderungen der verschiedenen Lebensbereiche und deren aktive Bewältigung bzw. Ausgestaltung durch die Person gelenkt (Kleemann 2001, S. 196).

4.3 Fazit: Anwendung der ausgewählten theoretischen Konzepte auf den Untersuchungsgegenstand

Die theoretische Grundlage für die Analyse studienbezogener Erfahrungen von First-in-Family Studierenden, und die damit verbundene Rekonstruktion von Gelingensbedingungen, bilden einerseits Bourdieus Relationale Theorie sowie weiterführende strukturtheoretische Überlegungen (siehe Kapitel 4.1) und andererseits das Konzept ‚Alltägliche Lebensführung' (siehe Kapitel 4.2). Diese beiden theoretischen Zugänge erscheinen gut kombinierbar, da sich sowohl die Theorie Bourdieus als auch der Lebensführungsansatz auf einen praxeologischen Zugang stützen. Das bedeutet, dass innerhalb beider Theorien davon ausgegangen wird, dass sich gesellschaftliche Strukturen in der Praxis der Individuen widerspiegeln. Das heißt, Praxis ist nicht nur Resultat spontaner und willkürlicher Schöpfung, sondern Produkt des Habitus bzw. der Lebensführung (Rehbein und Saalmann 2009a, 2009b). Damit zeichnet sich Praxis durch eine gewisse Regelmäßigkeit bzw. Einheitlichkeit aus. Alltägliche Lebensführung und Habitus „erfassen kategorial gleiche Phänomene: nämlich habitualisierte Modi der Strukturierung von Alltagstätigkeiten" (Kleemann 2001, S. 200–201).

Weitere Gemeinsamkeiten der Ansätze lassen sich wie folgt zusammenfassen: (1) Sowohl dem Habitus als auch der alltäglichen Lebensführung wohnt eine gewisse Trägheit gegenüber

Veränderungen inne; (2) Beide Konzepte dienen als Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft; (3) Der Begriff des Feldes und die damit verbundene relationale Betrachtungsweise lässt sich dahingehend mit dem Begriff des Arrangements verbinden, als innerhalb eines Arrangements einzelne Teilbereiche mit eigens inhärenten Logiken zueinander in Beziehung gesetzt werden können und deren gegenseitiges Einwirken in den Blick genommen werden kann; (4) Zudem können mit beiden theoretischen Ansätzen sowohl Reproduktion als auch Gelingensbedingungen in den Blick genommen werden; (5) Schließlich beziehen sich beide Ansätze auf die Handlungsmöglichkeiten seitens des Individuums, wobei das Konzept ‚Alltägliche Lebensführung' gegenüber dem Habituskonzept diesen einen größeren Stellenwert beimisst. Lebensführung wird explizit als Leistung und Konstruktion der Person verstanden, „mit der sich diese aktiv auf Gesellschaft bezieht, sich die Bedingungen, die sie in der Gesellschaft vorfindet, arbeitend aneignet und zurichtet und dabei tendenziell Gesellschaft auch verändert, ja eigentlich (mit anderen zusammen) erst schafft" (Voß 1991, S. 170 zitiert nach Holzkamp 1995, S. 823).

Wie in Kapitel 4.1.2.2 gezeigt wird, verweisen zahlreiche Forschungsarbeiten zum Thema Bildungsaufstieg und First-in-Family Studierende auf das Habituskonzept. Deren alltägliche Lebensführung bleibt jedoch weitestgehend unberücksichtigt. Es wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass das Verstehen studienbezogener Erfahrungen eine Einbettung des Studiums in den Gesamtzusammenhang des Lebens der Studierenden erfordert. Müller et al. (2006, S. 193) schreiben, dass in Bourdieus Relationaler Theorie das handelnde Individuum in seinem alltäglichen Tun

„hinter einer Nebelwand sozialstruktureller Verflechtungen verborgen“ bleibt. Mit dieser Kritik wird die grundsätzliche Erklärungskraft des Habitus-Ansatzes nicht angezweifelt, sondern auf dessen Ergänzungsbedarf hingewiesen (Barkholdt 2001; Rieger-Ladich und Grabau 2017; Rieger-Ladich 2017).

Die ‚Relationale Theorie‘ Bourdieus wurde für vorliegendes Dissertationsvorhaben gewählt, da sie den Blick auf Mechanismen richtet, die Bildungsentscheidungen beeinflussen (z. B. Ausstattung mit kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital). Bildungsentscheidungen werden als eingebettet in gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen verstanden, die vor allem durch Internalisierung von Normen, Geboten und Verboten zustande kommen. Sie stellen somit keine individuell unabhängigen Entscheidungen dar, sondern sind abhängig vom jeweiligen Habitus, welcher durch internalisierte Gesellschaftsstrukturen geformt wird (Ecarius et al. 2014; Miethe et al. 2014). Zentral sind sowohl vertikale Differenzierungen in Hinblick auf das Milieu (z. B. hinsichtlich der Verfügbarkeit der verschiedenen Kapitalformen und dem hierarchischen Aufbau der Gesellschaft) als auch horizontale Differenzierungen, welche auf die fachspezifischen Passungsverhältnisse verweisen. Nachdem vorliegende Dissertation das Zusammenwirken verschiedener Mechanismen hinsichtlich der Bildungserfahrungen von First-in-Family Studierenden untersucht, erscheint diese Theorie besonders geeignet für das Forschungsvorhaben.

Der Lebensführungsansatz wurde ergänzend gewählt, da im Rahmen dieser Dissertation ein breites Analysespektrum hinsichtlich studentischer Erfahrungen angewandt werden soll, damit auch die Handlungsmöglichkeiten des Subjekts hinsichtlich

der Gestaltung seines Bildungsweges betrachtet werden können. Mit dem Habituskonzept wird zwar betont, dass Individuen aktiv und schöpferisch an der Entstehung von Praxis beteiligt sind, dennoch steht im Mittelpunkt der an Bourdieu anschließenden Forschungsarbeiten meist die Suche nach übersituativen Parametern, die an der Reproduktion von Ungleichheitsstrukturen beteiligt sind (Hillebrandt 2012, S. 447). Daher wurde das Konzept der ‚Alltäglichen Lebensführung' hinzugezogen. Im Rahmen dieses Ansatzes wird die Betrachtung von Belastung und Ungleichheit „unter die Perspektive der individuellen Verfügung über Handlungs- und Zeitoptionen und ihrer Veränderung im Lebensverlauf gestellt und somit dynamisiert" (Barkholdt 2001, S. 117). Der Lebensführungsansatz ermöglicht es zudem, verschiedene Lebensbereiche in ihrer spezifischen Bedeutung für die Individuen und in Bezug auf das Studium zu thematisieren. Insbesondere können die verschiedenartigen Kombinationen von Tätigkeitsbereichen unterschiedlicher Personen rekonstruiert werden. „Die sozialstrukturelle Vorgabe ist kein totes Gerüst, in dem sich die Menschen passiv bewegen, sondern sie wird von den Personen praktisch angeeignet und aktiv gestaltet" (Voß 2000b, S. 69–70). Dieser Blickwinkel eröffnet die Möglichkeit, das Alltagshandeln der Menschen stärker unter der Maßgabe seiner sozialen Einbindung in Primärbeziehungen zu analysieren und dadurch z. B. auch der Eigenlogik des Familienlebens Rechnung zu tragen (Jürgens 2001, S. 56; Thiersch 2020a; Rademacher und Wernet 2014; Labede et al. 2020; Labede und Thiersch 2014b; Thiersch 2014).

Während mittels Bourdieu vor allem die habituelle Prägung und die damit verbundene Kapitalausstattung der Individuen in den Blick genommen werden kann, werden mit dem Konzept der

‚Alltäglichen Lebensführung' die Handlungsmöglichkeiten des Individuums und das Zusammenwirken diverser Lebensbereiche untersucht. Diese gewählte Vorgehensweise erweitert die Perspektive in Bezug auf die Analyse von studienbezogenen Erfahrungen von First-in-Family Studierenden. Es werden sowohl Gelingensbedingungen des Bildungsweges beleuchtet sowie deren aktive Leistung zur Herstellung dieser betrachtet. Zum Beispiel kann danach gefragt werden, wie sie Passung zu unterschiedlichen Teilbereichen herstellen und wie sie mit potenziellen Spannungen diesbezüglich umgehen. Weiters kann beleuchtet werden durch welche Deutungs- und Handlungsmuster ihr Bildungsaufstieg angeleitet wird und wie institutionelle Faktoren diesen mitbestimmen. Der Blick soll auf die Lebensführung von First-in-Family Studierenden gerichtet werden und darauf, wie die Studierenden verschiedene Teilbereiche im Alltag koordinieren. Des Weiteren bezieht sich die empirische Analyse auf die Exploration der Handlungsoptionen der Studierenden (die wiederum mit unterschiedlichen Formen von Kapital verbunden sind). Zudem wird auch das Einwirken der Dynamiken einzelner Teilbereiche (z. B. familiale Beziehungen, Peer-Beziehungen, Organisation des Studiums seitens der Universität) auf die Gestaltung studentischer Arrangements untersucht.

Die Kombination der Konzepte von Bourdieu mit dem Lebensführungsansatz bringt die studienbezogenen Erfahrungen der Studierenden mit deren gesamtem lebensweltlichem Kontext in Zusammenhang. Die Hinzunahme des Begriffs ‚Arrangement' dient dazu, die Wirkungsweise weiterer Teilbereiche im Leben der Studierenden (wie Familie, Erwerbstätigkeit und Peers) systematisch in die Analyse miteinbeziehen zu können. Der

Arrangement-Begriff könnte unter Bezugnahme des Feld-Begriffs ebenso als ‚Relationsnetz' betrachtet werden (siehe dazu auch Kapitel 4.1.4). Eine solche Perspektive sensibilisiert den Blick auf das empirische Material und richtet das Augenmerk auf die Rekonstruktion des Einwirkens anderer Teilbereiche auf die Organisation des Teilbereichs ‚Studium'. Dies ermöglicht ein tiefgehendes Verstehen sozialer Mechanismen und Logiken, welche die Ausgestaltung studentischer Lebensarrangements von First-in-Family Studierenden prägen. Dazu zählt zum Beispiel die Exploration der Art und Weise, wie einzelne Teilbereiche miteinander koordiniert werden. Dies eröffnet neuartige Perspektiven darauf, wie die interviewten First-in-Family Studierenden mit ihrem Bildungsaufstieg umgehen und ihre Lebensführung gestalten.

Die Frage nach unterschiedlichen Arten der Lebensführung von First-in-Family Studierenden und die Einbettung dieser in strukturelle bzw. kontextuale Bedingungen wurde bisher nicht systematisch unter einer gemeinsamen Bezugnahme auf diese beiden theoretischen Zugänge verfolgt (Kleemann 2001). Vorliegende Dissertation trägt zur Schließung dieser Forschungslücke bei, indem der „Balanceakt" zwischen Studium, Erwerbstätigkeit, Familie und anderen Lebensbereichen untersucht wird.

Die ausgewählten theoretischen Konzepte stellen eine Heuristik für die Analyse des empirischen Materials dar. Die Analyseschritte werden im folgenden Kapitel ausgeführt. Die Erkenntnisse über handlungsleitende Sinnzuschreibungen und Deutungsmuster sind in einem ersten Schritt allein durch die Analyse der Empirie gewonnen worden (siehe auch Kapitel 5.2.3). In einem zweiten Schritt wurden die hier dargestellten theoretischen Kon-

zepte zur Reflexion der empirischen Ergebnisse herangezogen. Dieser Prozess hat sich wiederholend – in Form einer zyklischen Vorgehensweise – durch den gesamten Analyseprozess gezogen. Innerhalb der methodischen Vorgehensweise – sowohl in Bezug auf die Erhebung als auch hinsichtlich der Auswertung – wurde zudem versucht, der Heterogenität der Gruppe der First-in-Family Studierenden Rechnung zu tragen, indem Personen aus drei verschiedenen Studienrichtungen interviewt wurden (siehe im nächsten Kapitel 5.2.2).



5 Design und Methodik der Studie

Innerhalb vorliegender Dissertation kommen sowohl quantitative als auch qualitative Methoden zum Einsatz. Mixed-Methods-Ansätze konnten sich bereits neben einseitig ausgerichteten Designs als drittes Forschungsparadigma etablieren (Johnson et al. 2007). Aufgrund der unterschiedlichen Datenbasis (quantitative Umfragedaten und qualitative Gespräche), werden zwei verschiedene Definitionen von First-in-Family Studierenden herangezogen (siehe auch Kapitel 2). Im Rahmen der quantitativen Auswertung gilt ein*e Studierende*r dann als „First-in-Family", wenn beide Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen. Innerhalb der qualitativen Analyse gelten Studierende als „First-in-Family", wenn weder Eltern (bzw. jenen Personen, bei denen sie aufgewachsen sind), noch Geschwister und Partner*in ein Studium begonnen bzw. absolviert haben.

5.1 Quantitatives Erhebungs- und Auswertungsdesign

Als *Datenbasis* zur Erforschung studienbegleitender Erwerbstätigkeit von First-in-Family Studierenden werden Angaben all jener Bachelor- und Diplomstudierenden herangezogen, die an der österreichischen Studierenden-Sozialerhebung im Jahr 2015 teilgenommen haben (Näheres zur Durchführung der Studierenden-Sozialerhebung siehe unter Zaussinger et al. 2016a, 2016b). Das Sample wurde jedoch eingeschränkt auf Bildungsinländer*innen (d. h. Studierende, die in Österreich die Hochschulzugangsberechtigung erworben haben), Studierende an öffentlichen Univer-

F. Lessky, *Studium als Balanceakt*, Rekonstruktive Bildungsforschung 41, https://doi.org/10.1007/978-3-658-40359-1_5

sitäten und es wurden ausschließlich die Erststudien der Studierenden berücksichtigt (d. h. Mehrfachinskriptionen wurden nicht berücksichtigt).

Um die Heterogenität der Situation von First-in-Family Studierenden aufzuzeigen, fokussiert die quantitative Ergebnisdarstellung exemplarisch auf drei Studienrichtungen. Diese wurden ausgewählt, da sie sich anhand ihres Anteils an First-in-Family Studierenden stark voneinander unterscheiden. Ausgewählt wurde Bildungswissenschaft, Betriebswirtschaft sowie Human- und Zahnmedizin. Die Ergebnisse der quantitativen Analyse sind in weiterer Folge auch in die Samplingstrategie für die qualitative Untersuchung eingeflossen (siehe Näheres dazu unter Kapitel 5.2).

5.1.1 Theoretische Grundlage für die quantitative Analyse

Die Auswahl der Variablen für die quantitative Analyse stützt sich auf das *theoretische Erklärungsmodell* von Riggert et al. (2006). Bisherige Analysen zu den Auswirkungen studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg stützen sich häufig auf bereits bestehende Theoriemodelle aus der Studienabbruchforschung (Tinto 1982, 1993; Bean und Metzner 1985; Heublein et al. 2017). Diese Modelle versuchen zu erklären, wie es zu einem Studienabbruch kommen kann und versuchen aufzuzeigen, welche Faktoren im Zusammenhang mit einer Studienabbruchentscheidung eine bedeutende Rolle spielen. Sie gehen davon aus, dass Studienabbruch – und damit implizit auch Studienerfolg – vor allem von der sozialen und akademischen Integration der Studierenden in das universitäre System bzw. die universitäre

Institution abhängt. Diese Integration wird von einer Vielzahl an Faktoren beeinflusst, wobei – neben Persönlichkeitsfaktoren – vor allem die Herkunft der Studierenden sowie „externe Faktoren“ (auch „Umweltfaktoren“ oder „Umweltbedingungen“ genannt) eine Rolle spielen. Darunter fallen beispielsweise die Lebensbedingungen der Studierenden oder deren familiäre Situation. Aber auch die Studienbedingungen an der jeweiligen Universität, z. B. die vorherrschenden Betreuungsrelationen, fallen unter diese Faktoren.

Riggert et al. (2006) haben auf Basis dieser bereits bestehenden Erklärungsmodelle ein Modell entwickelt, welches studienbegleitende Erwerbstätigkeit näher in den Fokus der Betrachtung rückt und dieser im Zusammenhang mit Studienabbruch eine bedeutende Rolle beimisst. Riggert et al. (2006) bauen mit ihrem Modell auf der Kritik auf, dass bisherige Modelle zur Erforschung des Studienabbruchs studienbegleitende Erwerbstätigkeit zwar zu den „externe Faktoren“ zählen, diese jedoch nicht gesondert betrachten. Dies kritisiert auch König (2018) für den deutschsprachigen Raum. Der Autor untersucht im Rahmen seiner Studien den Einfluss studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf die Abbruchwahrscheinlichkeit. Als theoretisches Modell zieht er das aktuelle Studienabbruchmodell des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW; siehe Heublein et al. 2017) heran. Auch in diesem Modell wird die Erwerbstätigkeit jedoch nicht gesondert berücksichtigt.

Innerhalb des Modells von Riggert et al. (2006) wird die Rolle externer Faktoren detaillierter ausgearbeitet. Externen Faktoren kommen, laut den Autor*innen, für den Studienerfolg eine wichtigere Rolle zu als akademische Faktoren. Die Bedeutung der

externen Faktoren ist insofern zentral, als dass diese überwiegend das Maß an sozialer Integration des*der Studierenden an der Universität bestimmen und diese Integration als ausschlaggebend für den Verbleib im Studium erachtet wird.

Abbildung 2: Modell zu den Auswirkungen studienbegleitender Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg (Riggert et al. 2006, S. 74)

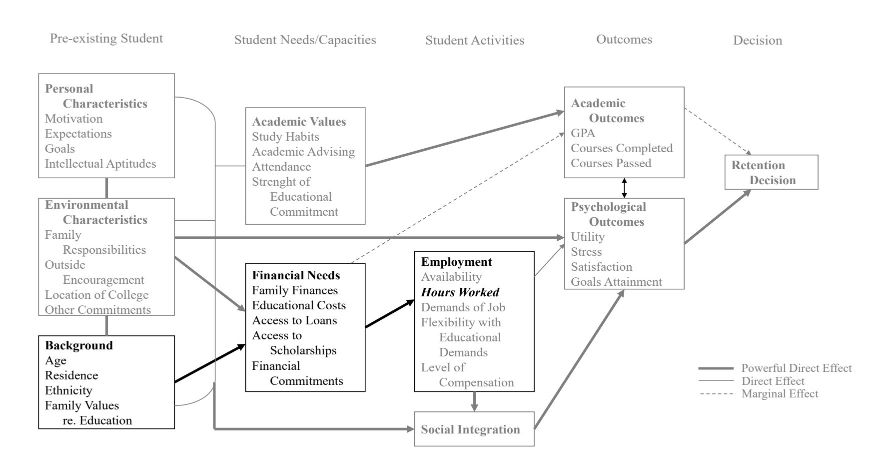


Abbildung 2 zeigt das Modell von Riggert et al. (2006, S. 74), in welchem jene Faktoren beleuchtet werden, die im Zuge des Studienprozesses für den Verbleib im Studium bzw. einen potenziellen Abbruch des Studiums von Bedeutung sind. Diese Faktoren beziehen sich in einem ersten Schritt auf dem Studium vorgelagerte Merkmale *(pre-existing student*). Diese sind wiederum unterteilt in

1. persönliche Charakteristika (personal characteristics) der Studierenden,
2. dem Studium vorgelagerten Einflussfaktoren (environmental characteristics),
3. sowie Faktoren, die den (sozialen) Hintergrund der Studierenden betreffen (background)

Persönliche Charakteristika umfassen beispielsweise Studienmotive, Erwartungen, Ziele und intellektuelle Fähigkeiten der Studierenden. Zur zweiten Gruppe (2), der dem Studium vorgelagerten Einflussfaktoren, gehören jene Merkmale, die die (soziale) Umwelt der Studierenden betreffen. Dazu zählen beispielsweise Betreuungspflichten oder die Nähe des Wohnorts zur Universität. Zu den Merkmalen, die den (sozialen) Hintergrund der Studierenden betreffen, zählen zum Beispiel das Alter der Studierenden, deren Wohnsituation oder auch die Bildungsaffinität der Familie.

Laut dem Modell (siehe Abbildung 2) üben die letzten beiden Gruppen, also die externen Faktoren (2) und die herkunftsbezogenen Faktoren (3), einen starken direkten Einfluss auf die finanzielle Situation *(financial needs)* der Studierenden aus. Folgende Faktoren sind hinsichtlich der Finanzierung des Studiums, auf Basis der Überlegungen von Riggert et al. (2006), von zentraler Bedeutung: finanzielle Situation der Familie, Höhe der Studiengebühren und anderer studienbezogener Kosten, Zugang zu Förderungen und Stipendien sowie anderweitige finanzielle Verpflichtungen, denen ein*e Studierende*r nachzukommen hat. Diese Faktoren bedingen wiederum, inwiefern Studierende einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit (*employment*) nachgehen (müssen) und in welcher Art und Weise sie dies tun. Hinsichtlich der Erwerbstätigkeit sind mitunter die Höhe des Erwerbsaus-

maßes sowie das Ausmaß an Flexibilität entscheidend in Bezug auf die soziale Integration an der Universität. Riggert et al. (2006) argumentieren auf Basis ihres Modells, dass die Frage, wie sich studienbegleitende Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg auswirkt, davon abhängt, inwiefern diese die soziale Integration beeinflusst.

5.1.2 Multivariates Auswertungsverfahren

Im Rahmen der zur Verfügung stehenden quantitativen Daten durch die Studierenden-Sozialerhebung sind zwar keine Variablen zur tatsächlichen Studienabbruchentscheidung enthalten, jedoch kann der Einfluss personenbezogener Hintergrundvariablen (*background*) und der finanziellen Situation der Studierenden auf die geleisteten Erwerbsstunden gemessen werden. Die geleisteten Erwerbsstunden haben laut dem Modell von Riggert et al. (2006) und bisherigen Forschungsergebnissen (König 2018; Darolia 2014; Hall 2010; Callender 2008) einen bedeutenden Einfluss auf die soziale Integration und damit in weiterer Folge auch auf die Entscheidung, ein Studium fortzusetzen oder abzubrechen.

Innerhalb vorliegender Dissertation wurde mithilfe multivariater Verfahren in Form von *logistischen Regressionsanalysen* gemessen, auf welche Faktoren sich eine zeitintensive Erwerbstätigkeit zurückführen lässt. Allgemein werden mittels Regressionsanalysen Schätzungen von Zusammenhängen berechnet. Anhand eines Modells wird der Wert einer abhängigen Variable (AV=Regressand) aus den Werten einer oder mehrerer unabhängiger Variablen (UV=Prädiktorvariable oder Regressor) geschätzt bzw. prognostiziert (Paier 2010, S. 148). Während bei

einer linearen Regression von einem linearen Zusammenhang zwischen den einzelnen Regressoren und dem Regressand ausgegangen werden kann (die anhängige Variable muss mindestens intervallskaliert sein), wird bei der logistischen Regression eine s-förmige Wahrscheinlichkeitsverteilung angenommen (hier ist die AV nominalskaliert und besitzt im Falle einer binär logistischen Regression nur zwei Ausprägungen) (Kuckartz et al. 2013, S. 273).

Bezüglich der *Interpretation* kann bei der linearen Regression bestimmt werden, welche Auswirkung eine Erhöhung des Wertes einer UV (x-Wert) auf den Wert der vorhergesagten AV (y-Wert) hat. Bei der logistischen Regression bewirkt die Veränderung der UV jedoch nicht stets eine proportionale Veränderung der AV, weshalb sie häufig besser geeignet ist, um Verhalten zu beschreiben (Fromm 2010, S. 111). Um bei einer logistischen Regression die Höhe der Koeffizienten interpretieren zu können, wird das sogenannte *Odds-Ratio* (Chancenverhältnis) betrachtet. Der Begriff „Odd“ bezeichnet eine Wettchance, welche der Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines Ereignisses, im Verhältnis zum Nicht-Eintreten dieses Ereignisses (Gegenwahrscheinlichkeit) entspricht. Dabei können Odds Werte zwischen 0 und ∞ annehmen. Das Odds-Ratio ist das Chancenverhältnis, das zwei Odds in Beziehung zueinander setzt. Diese geben in einer Regressionsanalyse an, wie stark der Zusammenhang zwischen den einzelnen Regressionsgewichten und der vorhergesagten Wahrscheinlichkeit ist. Ist der Wert größer als 1, ist die erste Chance höher als die zweite; ist ein Odds-Ratio gleich 1, sind die Chancen gleich hoch und die Wahrscheinlichkeit für das Eintreten eines der beiden Ereignisse 50 %. Anzumerken ist, dass Odds-Ratio-

Werte unter 1 und über 1 nicht intuitiv miteinander verglichen werden dürfen. So entspricht ein Odds-Ratio von 0,25 nicht derselben Stärke des Zusammenhangs eines Odds-Ratios von 4 (Kuckartz et al. 2013, S. 276ff.).

Das berechnete binär logistische Modell beinhaltet als AV eine Variable, welche das Ausmaß der Erwerbstätigkeit angibt. Diese Variable war ursprünglich eine metrische Variable. Sie wurde umcodiert und enthält nun die Ausprägungen „0“ (bis zu 10 Stunden pro Woche erwerbstätig) und „1“ (mehr als 10 Stunden erwerbstätig). Somit ist sie als dichotome AV für eine binär logistische Regression geeignet. Die Grenze von 10 Stunden pro Woche wurde theoriebasiert und auf Basis der Ergebnisse internationaler Forschungen festgelegt (siehe Kapitel 3.3).

Ebenso wurden auf Basis des theoretischen Modells von Riggert et al. (2006) und aktuellen Forschungsergebnissen die *unabhängigen Variablen* ausgewählt, die in die multivariaten Analysen eingeflossen sind. Diese umfassen soziodemografische und sozioökonomische Variablen wie Geschlecht, Alter und höchster Bildungsabschluss der Eltern. Weiters enthält das Regressionsmodell Variablen zu staatlicher Förderung, Erwerbsgründen (finanzielle Notwendigkeit, Berufserfahrung sammeln, sich mehr leisten können) und Studienrichtungen (Bildungswissenschaft, Betriebswirtschaft, Human- und Zahnmedizin).

Die Variable Geschlecht enthält die Ausprägungen „männlich“ und „weiblich“. Das Alter ist als kategoriale Variable aufgenommen worden, da sich diese nicht linear zum Erwerbsausmaß verhält. Außerdem macht eine Kategorisierung des Alters aus inhaltlichen Gründen Sinn, denn einerseits fällt mit 24 Jahren für zahlreiche Studierende die Familienbeihilfe weg, was einen

Anstieg im Erwerbsausmaß vermuten lässt, andererseits fallen mit 26 Jahren weitere Studierendenermäßigungen weg, die ebenfalls einen Effekt auf das Erwerbsausmaß ausüben können. Hinzu kommt, dass mit zunehmendem Alter die Fallzahlen geringer werden, sodass hier die Alterskategorien größer zusammengefasst werden mussten. Die Variable zum höchsten Bildungsabschluss der Eltern ist als dichotome Variable in das Modell eingeflossen mit den Ausprägungen „mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss" und „kein Elternteil mit Hochschulabschluss" (First-in-Family Studierende). Die Variablen zur staatlichen Förderung umfassen den Bezug von Studienbeihilfe und Selbsterhalterstipendium, welche die Ausprägungen „ja" und „nein" enthalten. Die jeweiligen Erwerbsgründe sind ebenfalls als dichotome Variablen mit den zusammengefassten Ausprägungen „stimme sehr zu" und „stimme zu" vs. „stimme eher nicht zu" und „stimme nicht zu" in das Modell eingeflossen. Zu den Erwerbsgründen ist einschränkend zu erwähnen, dass erwerbstätige Studierende in hohem Ausmaß mindestens einem der genannten Gründe zustimmen, alle nicht erwerbstätigen Personen sind als nicht zustimmend codiert, da sie keine Erwerbstätigkeit ausüben und daher auch keinem der Gründe zustimmen können. Diese Konzeption bedingt, dass jemand, der*die einem oder mehreren der genannten Gründe zustimmt, eine höhere Chance hat, in die Gruppe der Personen, die einer zeitintensiven Erwerbstätigkeit nachgehen, zu fallen als jemand, der*die diese Frage verneint, da er*sie nicht erwerbstätig ist.

Die Berechnung umfasst nicht nur ein Modell, das diverse Studierendengruppen subsumiert, sondern auch gesonderte Modelle für die Subgruppe der First-in-Family Studierenden sowie

für Studierende einzelner Studienrichtungen (Bildungswissenschaft, Betriebswirtschaftslehre und Human- und Zahnmedizin). Wie bisherige Studien gezeigt haben, können die Effekte für verschiedene Subgruppen höchst unterschiedlich ausfallen (Meeuwisse et al. 2014; Darmody und Smyth 2008). Oft ist eine solch detailreiche Analyse jedoch aufgrund zu geringer Fallzahlen nicht möglich. Der für diese Dissertation verwendete Datensatz beinhaltet allerdings ausreichend Angaben und die Ergebnisse gelten als repräsentativ für Studierende an öffentlichen Universitäten in Österreich.

Nicht integriert in das Modell wurde die Wohnsituation, da diese zu stark mit der Variable bezüglich der Finanzierung des Studiums korreliert und deren Hinzunahme zu Problemen hinsichtlich der Multikollinearität unter den unabhängigen Variablen geführt hätte. Aus diesem Grund wurde auch von der Aufnahme des Zeitpunkts des Übertritts an die Universität (direkt vs. verzögert) in das Modell abgesehen.

Die Analyse beschränkt sich auf Studierende an öffentlichen Universitäten in Österreich, da an diesen weniger institutionelle Strukturen zur Erleichterung der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit existieren als an Fachhochschulen. Nur vereinzelt gibt es berufsbegleitende Studienprogramme an öffentlichen Universitäten.

Für den österreichischen Kontext sind diese Ergebnisse insofern besonders relevant, da es in Österreich im Vergleich zu anderen europäischen Ländern einen besonders hohen Anteil an erwerbstätigen Studierenden an öffentlichen Universitäten gibt, obwohl bisher kaum institutionelle Angebote für diese Studierendengruppe bestehen.

5.2 Qualitatives Erhebungs- und Auswertungsdesign

Die qualitative Analyse erfolgte mittels eines interpretativen Forschungszugangs. Interpretative Sozialforschung macht den Alltag vorzugsweise zum wissenschaftlich interessierenden Phänomen (Froschauer und Lueger 2020, 2009, 1992). Die damit verbundenen methodologischen Überlegungen und konkreten Methoden zeichnen sich dadurch aus, dass sich die Forschenden dem Forschungsfeld möglichst explorativ nähern und der Forschungsprozess zyklisch angelegt wird. In den folgenden Kapiteln werden methodologische Aspekte interpretativer Sozialforschung diskutiert (siehe Kapitel 5.2.1), die gewählte Erhebungsmethode dargestellt (siehe Kapitel 5.2.2) sowie die Auswertungsmethoden vorgestellt (siehe Kapitel 5.2.3).

5.2.1 Methodologie interpretativer Sozialforschung

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses interpretativer Verfahren stehen Sinn- und Handlungsmuster, welche überindividuell, gruppen- und milieuspezifisch bzw. gesellschaftlich geprägt sind. „Das Erkenntnisinteresse der interpretativen Sozialforschung ist nicht primär darauf gerichtet, was die untersuchten Personen jeweils subjektiv mitteilen wollen, sondern, was mit ihren dokumentierten Äußerungen [...] in Hinblick auf soziale Prägung und die damit verbundenen Sinnstrukturen oder Handlungsanweisungen tatsächlich zum Ausdruck kommt“ (Kleemann et al. 2009, S. 17). Dabei steht die Rekonstruktion von typischen Mustern im Mittelpunkt. Bei Verfahren der interpretativen Sozialforschung ist das deutende Verstehen von Sinnstrukturen zentral verankert.

Ihr Ziel ist es, überindividuelle und soziale Sinnstrukturen nachvollziehbar zu machen, welche dem Handeln und Denken der Subjekte zugrunde liegen (ebd.). Interpretative Sozialforschung stellt eine Forschungshaltung dar, welche ein ständiges Hinterfragen des erlangten Wissens impliziert und alternative Sichtweisen erschließt (Froschauer und Lueger 2009, S. 20f.). In diesem konkreten Forschungsvorhaben bedeutet das, First-in-Family Studierende und deren Lebensführung zu rekonstruieren und in ihrer Vielfalt darzustellen.

Um mithilfe interpretativer Sozialforschung wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse über die soziale Welt zu erlangen, sind Kriterien notwendig, die eine systematische und methodisch kontrollierte Analyse empirischer Daten sicherstellen. Damit beschäftigt sich die Methodologie. Praktische Erhebungs- und Auswertungsmethoden von Datenmaterial werden methodologisch reflektiert und grundlagentheoretisch abgesichert, womit die Generierung willkürlicher und nicht überprüfbarer Aussagen vermieden werden soll.

Zwar gibt es innerhalb der interpretativen Sozialforschung keine einheitliche Methodologie, jedoch können dennoch folgende grundlegende gemeinsame methodologische Aspekte für diese Art von Verfahren formuliert werden (Kleemann et al. 2009, S. 14):

- Erschließung sozialer Sinnstrukturen durch deutendes Verstehen
- systematisch offener Forschungszugang
- Fallauswahl nach theoretischen Kriterien und systematischer Fallvergleich

- Texte als Ausgangspunkt der Interpretation.

Welche Sinnstrukturen einer Analyse zugänglich sind, ist methodologisch von Bedeutung. Diese lassen sich grob in drei Ebenen unterscheiden:

1. subjektiv intendierter Sinn (geht der Frage nach typischen Handlungsmustern nach und umfasst dabei Motive, Intentionen und Interessen),
2. gesellschaftliche Sinnmuster (umfassen kulturell verankerte Wert- und Normvorstellungen) sowie
3. gruppen- und milieuspezifische Deutungsmuster (beschäftigen sich mit der Übernahme bestimmter Handlungs-, Kommunikations- und Denkweisen aus der direkten sozialen Umwelt der Subjekte, welche eine soziale Prägewirkung haben, die bis hin zur Habitusausprägung und der Beeinflussung der Persönlichkeit reicht).

Diese prägende Kraft solcher kollektiv geteilten Sinnmuster wird im Alltag eher selten bis gar nicht reflektiert oder hinterfragt, da das eigene Handeln als normal und passgerecht empfunden wird, wenn die anderen aus dem gleichen Milieu oder der Peer-Group es ebenso oder zumindest ähnlich machen (Kleemann et al. 2009, S. 17). Findet jedoch ein Milieuwechsel statt oder bewegen sich Individuen in verschiedenen sozialen Gruppen, kann das erlernte Verhalten zum Teil auch als unpassend empfunden werden. Dies wird auch im Kontext von First-in-Family Studierenden und ihren universitären Erfahrungen diskutiert (siehe Kapitel 3.1 und 4.1.3.2). Kulturelle Deutungs-, Wert- und Ausdrucksmuster sind als Ressourcen zu verstehen, welche für die Verständigungsleis-

tungen von Interaktionsteilnehmer*innen notwendig sind und in deren Rahmen ein Konsens herbeigeführt werden kann (Habermas 1995a, 1995b, S. 203).

Sinnstrukturen sind dem handelnden Subjekt nicht immer bewusst, trotzdem „wirken“ sie, d. h. sie sind meist latent. Sie konstituieren die Bedeutung des Handelns und bilden als Erzeugungsschemata die Grundlage sozialer Realität. Sinnstrukturen sind das Ergebnis von Sozialisationsprozessen und bestimmen unser Handeln (Heinze 2001b, S. 223). Um diese Sinnstrukturen zu explizieren, wurden Auswertungsmethoden gewählt (Feinstruktur- und Systemanalyse, siehe Kapitel 5.2.3), welche sich innerhalb des interpretativen Paradigmas auf Annahmen der objektiven Hermeneutik stützen, jedoch eine eigenständige Methode darstellen (Lueger 2010). Die Hermeneutik beschäftigt sich im Allgemeinen mit der Deutung überlieferter Texte und der Praxis des Verstehens (Habermas 1991; Garz 2013; Heckmann 1992; Heinze et al. 1980; Helsper 2012; Kleining 1995; Scherf 2009; Wernet 2014). Sie geht davon aus, dass zur Klärung eines sprachlichen Ausdrucks die gegebene Äußerung und die Menge aller möglichen Äußerungen, die in derselben Sprache gemacht werden können, betrachtet werden müssen (Habermas 1991, S. 33). Das Gesagte zu verstehen, verlangt Teilnahme und nicht bloße Beobachtung. Dies hat folgende methodologische Folgen (Habermas 1991, S. 36):

- die Interpret*innen nehmen an den kommunikativen Handlungen teil
- Interpretation steht immer in Zusammenhang mit Kontextabhängigkeit

- eine Interpretation oder Deutung ist nicht einfach wahr, sondern die Bedeutung des Interpretandums wird durch die Interpret*innen expliziert.

Die Methodologie und die praktischen Methoden haben sich also mit der Teilnehmer*innenrolle des*der Interpret*in zu befassen. Der*die Interpret*in gibt den beobachteten Dingen nicht ihre Bedeutung, sondern er*sie muss die Bedeutung, die aus Kommunikationsprozessen heraus verstanden werden kann, explizieren (ebd., S. 37).

5.2.2 Erhebungsmethode

Die gewählte Erhebungsmethode, das narrative Interview, wurde für die vorliegende Forschungsarbeit gewählt, weil das Erkenntnisinteresse in den Biografien der Individuen und auf dem Prozesscharakter von Bildungsentscheidungen liegt (Küsters 2009, S. 30). In Form einer erzählgenerierenden Einstiegsfrage, die eine Themenstellung vorgibt, wird der*die Interviewpartner*in dazu motiviert, möglichst frei eine Erzählung, aufbauend auf Ereignissen in seinem*ihrem Leben, zu generieren. Dahinter liegt die erzähltheoretische Annahme, dass der Fluss der Erzählung eine eigenständige Strukturierung von Aussagen bedingt, die Interpretationen, Motive und Bewertungen erlauben, welche auf anderem Wege nicht erfasst werden könnten (Diekmann 2008, S. 540f.). Nach der Erzählphase kann mit Nachfragen reagiert werden. Dies kann einer vorsichtigen Exploration von Annahmen dienen, die sich im Erzählteil bereits angeboten haben (Hopf 2015, S. 356f.). Hierbei wurde im Rahmen der Interviews z. B. nach unterstützen-

den Personen im sozialen Umfeld gefragt oder nach Erwartungen, die die Person an die Universität zu Beginn des Studiums hatte. Auch wurde nach der derzeitigen Organisation des Alltags gefragt und nach Rahmenbedingungen, die sich die Studierenden wünschen würden.

Die Erhebungsphase der insgesamt *14 narrativen biografischen Interviews* erstreckte sich von November 2016 bis Dezember 2017. Die Auswertungsphase verlief parallel dazu und wurde im Dezember 2019 abgeschlossen. Als Samplingstrategie hat sich zu Beginn des Forschungsprozesses das „convenience sampling" angeboten. D. h., dass in einem ersten Schritt First-in-Family Studierende an der Wirtschaftsuniversität Wien interviewt wurden, zu denen während Eingangsveranstaltungen am Campus und in Lehrveranstaltungen Kontakt aufgenommen wurde. Dazu wurde zu Beginn der jeweiligen Veranstaltung das Forschungsprojekt kurz vorgestellt und anschließend eine Liste durchgegeben, in welcher sich Personen, die zu einem Interview bereit waren, eintragen konnten. Bei der Vorstellung des Projektes wurde darauf hingewiesen, dass es um die Exploration von Studierendenerfahrungen zu Beginn und während des Studiums geht und herausgefunden werden soll, wie Studierende den Übergang an die Universität erleben. Es wurde nicht explizit kommuniziert, dass nach First-in-Family Studierenden gesucht wird, um die potenziellen Gespräche nicht vorab dahingehend zu beeinflussen. Den Studierenden wurde mitgeteilt, dass es um ihre Erfahrungen an der Universität gehe und mithilfe dieses Projekts die Perspektive der Studierenden in den Mittelpunkt gerückt werden soll. Die Liste, in die sich interessierte Studierende eintragen konnten, enthielt neben dem Namen und der Kontaktadresse weitere Spalten, in

welche Studierende Informationen über die Art ihrer Hochschulzugangsberechtigung, das Ausmaß ihrer Erwerbstätigkeit (sofern vorhanden) und den höchsten Bildungsabschluss der Eltern eintragen konnten. Auf Basis dieser Informationen wurden die ersten drei Interviewpartner*innen ausgewählt. Ziel bei der Auswahl der Gesprächspartner*innen war es eine größtmögliche Variation hinsichtlich der angegebenen Merkmale abzudecken.

Die darauffolgende Interpretation des empirischen Materials bestimmte in einem nächsten Schritt wiederum die Generierung von weiteren empirischen Daten, die anschließend interpretiert und mit den bisherigen Ergebnissen verknüpft wurden. Die Interviews wurden parallel zur Erweiterung des theoretischen Wissens und des Stands der Forschung ausgewertet und nach ersten Erkenntnissen wurden die weiteren Interviews geführt. Diese zyklische Vorgehensweise wurde dreimal angewendet und prägte den gesamten Forschungsprozess. Im weiteren Forschungsverlauf wurde also das „convenience sampling" von einem „theoretical samling" abgelöst bzw. durch dieses erweitert. Die Auswahl weiterer Interviewpartner*innen orientierte sich auch an den Ergebnissen der Sekundärdatenanalyse der Studierenden-Sozialerhebung (siehe Kapitel 6.1). Auf Basis dieser Ergebnisse wurden die Interviewgespräche mit First-in-Family Studierenden auf zwei weitere Studienrichtungen ausgedehnt – Bildungswissenschaft und Humanmedizin. Die Auswahl dieser weiteren Studienrichtungen erfolgte, um eine größtmögliche Variation hinsichtlich des Anteils an First-in-Family Studierenden innerhalb verschiedener Studienrichtungen zu erhalten: In der Bildungswissenschaft beträgt der Anteil an First-in-Family Studierenden über 80 %, in der Human- und Zahnmedizin beträgt dieser knapp 50 % (siehe auch

Kapitel 6.1.1). In den betriebswirtschaftlichen Studienfächern beträgt dieser Anteil knapp 70 % und liegt damit nahe am durchschnittlichen Anteil. Die Auswahl der Studienrichtungen wurde darüber hinaus durch folgende Fragen im Sinne des theoretischen Samplings angeleitet: Welche (maximalen und minimalen) Kontraste zwischen einzelnen Fällen sollen generiert werden? Inwiefern variiert die Einstellung der Eltern zum Studium innerhalb der befragten Studierenden? Welche Thesen lassen sich durch die Analyse ableiten und welche Kontrastfälle benötigt es zu deren Absicherung bzw. Erweiterung?

Die Vorgehensweise bei der Rekrutierung von Interviewpartner*innen erfolgte in allen drei Studienrichtungen möglichst ähnlich, wobei innerhalb der Bildungswissenschaft die jeweiligen Gesprächspartner*innen über den persönlichen Kontakt in einzelnen Lehrveranstaltungen rekrutiert wurden, während dies innerhalb der Humanmedizin über Online-Foren in Facebook-Gruppen erfolgte. Innerhalb der Humanmedizin wurde explizit nach First-in-Family Studierenden gesucht, da diese Information sonst erst während der Interviews hätte erfragt werden können. Der Zugang zu den Online-Foren erfolgte über einen persönlichen Kontakt zu einem Studierenden der Humanmedizin. Eine Darstellung des Samples anhand einzelner Merkmale befindet sich in Tabelle 1.

Tabelle 1: Darstellung des Samples anhand ausgewählter Merkmale (eigene Darstellung)

Nr.	**Akronym**	**Alter**	**Geschlecht**	**Vorbildung**	**Anzahl der Erwerbs-stunden/**	**berufliche Tätigkeit**	**Höchster Bildungs-abschluss Vater**	**Höchster Bildungs-ab-**	**Beruf Vater**	**Beruf Mutter**	**Studien-richtung**	**Studien-fortschritt**
1	Paul	32	männlich	Gymnasium (AHS)	30	Bürogehilfe	Hauptschule	Hauptschule	Selbstständiger	Büroangestellte	Betriebs-wirt-schaft	Mitte des Studi-ums
2	Viola	20	weiblich	Handels-akade-mie (HAK)	15	Verkaufsberate-rin	Lehre	Lehre	Lagerleiter	Chefsekretärin	Betriebs-wirt-schaft	1. Studien-jahr
3	Pauline	32	weiblich	Lehre	15	Service in der Gastronomie	Lehre	Pflichtschule	Werkzeugma-cher	Küchenhilfe, ehem. Büroan-gestellte	Betriebs-wirt-schaft	1. Studien-jahr
4	Michael	23	männlich	Berufs-bildende höhere Schule (BHS)	40 (saisonal)	Service in der Gastronomie	Mittelschule	Mittelschule	Barbesitzer	Hausfrau	Betriebs-wirt-schaft	letztes Studien-jahr
5	Martha	26	weiblich	Gymnasium in DEU	40 (saisonal)	Schichtarbeite-rin	Hauptschule	Lehre	nicht erwähnt	nicht erwähnt	Betriebs-wirt-schaft	Mitte des Studi-ums

12	11	10	9	8	7	6
Melanie	Sophie	Katharina	Lisa	Anna	Peter	Timo
28	21	28	33	29	25	23
weiblich	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich	männlich	männlich
Lehre	Höhere Technische Bundeslehr- und Versuchs-anstalt	Lehre	Lehre	Berufsbildende höhere Schule (BHS)	Gymnasium in DEU	Höhere Technische Lehranstalt (HTL)
20	15	25	10 bis 15	20	20	40 (saisonal)
Krankenpflegerin	Babysitterin, div. Nebenjobs	Kindergartenassistentin	Tutorin	Medizinische Assistentin	Tutor	Informatiker
Lehre	Matura	Hauptschule	Lehre	Lehre	Ausbildung zum Mittelschullehrer	nicht erwähnt
Handelsschule	Matura	Hauptschule	Hauptschule	Lehre	Ausbildung zur Krankenpflege-	nicht erwähnt
in Pension, ehem. Zimmerer	Programmierer	Elektriker	Busfahrer	Operationsgehilfe	Fremdenführer, ehem. Lehrer	stellvertretender Abteilungsleiter
in Pension, ehem. Hausfrau, Putzfrau, Arbeitsanleiterin	IT-Administratorin	Büroangestellte	leitende Angestellte	Ordinations-assistentin	Pflegerin	Sachbearbeiterin
Bildungs-wissen-schaft	Bildungs-wissen-schaft	Bildungs-wissen-schaft	Bildungs-wissen-schaft	Human-medizin	Human-medizin	Betriebs-wirtschaft
2. Studien-jahr	2. Studien-jahr	2. Studien-jahr	2. Studien-jahr	letztes Studienjahr	Mitte des Studiums	Mitte des Studiums

13	Achim	27	männlich	Gymnasium in DEU	10	Tutor	Schulbesuch bis zum 17. Lebensjahr im Ausland	Hauptschule	Maschinenführer	Bilanzbuch-halterin	Human-medizin	Mitte des Studiums
14	Lukas	25	männlich	Gymnasium in ITA	40 (saisonal)	Kinderbetreuer	Matura	Handelsschule	Briefträger, Photograph, Journalist	Sekretärin	Bildungs-wissen-schaft	Mitte des Studiums

Insgesamt wurden sechs Interviews mit Studierenden der Betriebswirtschaft an der Wirtschaftsuniversität Wien, fünf Interviews mit Studierenden der Bildungswissenschaft an der Universität Wien und drei Interviews mit Studierenden der Humanmedizin der Medizinischen Universität Wien geführt (siehe Tabelle 1). Im Laufe der Erhebungsphase wurde die Einstiegsfrage, d. h. jene Frage, die das Interview eröffnet, sowie weitere Interviewfragen kontinuierlich adaptiert und verändert. Diese Adaption wurde durchgeführt, da bemerkt wurde, dass die ursprüngliche Einstiegsfrage zu wenig erzählgenerierend bzw. die weiteren Fragen nicht ausreichend erzählstimulierend gewirkt haben. Durch die Veränderung der Fragen konnte der Gesprächsfluss in den Interviews im Laufe der Erhebung verbessert werden. Ab dem vierten Interview wurde folgende Einstiegsfrage verwendet: „Erzähl einmal, wann kam dir zum ersten Mal der Gedanke zu studieren?“. Die Adaption dieser Frage ist im Hinblick auf die gewählten Interpretationsverfahren Feinstruktur- und Systemanalyse zulässig, da innerhalb dieser Verfahren ein flexibler Umgang mit den jeweiligen Anforderungen des Forschungsgegenstandes als besonders wichtig erachtet wird (Lueger 2010; Froschauer und

Lueger 2009, 2020). Weiters repräsentieren biografische Forschungsgespräche „die narrative Struktur der Gesellschaft, durch die Menschen sozialisatorisch in kollektive Zusammenhänge integriert werden, ihre lebensweltlichen Sinnhorizonte wechselseitig verfügbar machen sowie ihre biografische Identität bilden und nach außen zeigen“ (Lueger 2010, S. 157). Es kann also angenommen werden, dass – unabhängig von der Veränderung der Interviewfragen – die Erzählungen von erlebten Ereignissen Hinweise auf die sozial konstituierten gesellschaftlichen Makrostrukturen zeigen, die sich interpretativ aus der typisierten Perspektive der Handelnden rekonstruieren lassen (Lueger 2010, S. 170).

Für die gewählten Interpretationsverfahren ist es unerlässlich, dass die Interviews wortwörtlich verschriftlicht werden (es wurden die Transkriptionsrichtlinien nach Lueger (2010, S. 259) angewendet). Die Dauer der narrativen Interviews betrug zwischen 90 und 240 Minuten. Die Interviewgespräche zielten darauf ab, die gesamte Biografie der Personen in den Blick zu nehmen. Interpretiert wurden zahlreiche Passagen der Transkripte im Rahmen von Interpretationsgruppen. Dazu wurden zwei Gruppen unter Doktorand*innen der Bildungswissenschaft genutzt sowie regelmäßig die Interpretationsgruppe am Kompetenzzentrum für empirische Forschungsmethoden der Wirtschaftsuniversität Wien besucht. Weiters wurde das Interviewmaterial mithilfe des Computerprogramms NVivo unter Bezugnahme auf die Codestrukturanalyse codiert (Froschauer und Lueger 2020, S. 172ff.). Sowohl nach den Interpretationsrunden als auch während des Codierverfahrens wurden die Arbeitsschritte dokumentiert und Memos angefertigt, die als Basis für die Verschriftlichung der Ergebnisse dienten.

5.2.3 Auswertungsmethoden

Zur Interpretation des qualitativen Datenmaterials wurden die hermeneutischen Analyseverfahren Feinstrukturanalyse und Systemanalyse angewandt (Lueger 2010; Froschauer und Lueger 2020). Ziel hermeneutischer Verfahren ist es, latente Sinnstrukturen, die hinter dem betreffenden Text stehen, sichtbar zu machen und zu analysieren. Diese werden von den handelnden Personen nicht willentlich erzeugt, sondern sind in den Strukturen des den Äußerungen zugrunde liegenden Kontexts begründet (Kleemann et al. 2009, S. 114). Diese Verfahren wurden gewählt, da die Koordinierung von Studium, Erwerbstätigkeit und anderen Lebensbereichen

a. sowohl von einer akteur*innenzentrierten Perspektive, die das Handeln der Individuen in den Mittelpunkt stellt, betrachtet werden soll
b. als auch dahinterliegende systemische bzw. strukturelle Dynamiken expliziert werden sollen.

Im deutschsprachigen Raum zählen hermeneutische Analyseverfahren zu den einflussreichsten und meist rezipierten Ansätzen in der qualitativen Sozialforschung (Wagner et al. 2010). Dies zeigt sich auch anhand des hohen Ausmaßes an Beiträgen in diversen Hand- und Lehrbüchern (Flick et al. 2015; Lueger 2010; Buber und Holzmüller 2009; Heinze 2001a; Kleining 1995). Eine hermeneutische Form der Analyse wird zudem häufig in soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten eingesetzt (siehe u. a. in Wernet 2014; Helsper 2012).

Hermeneutische Verfahren erfordern eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den Texten, welche durch die Verschriftlichung der Interviews (Transkripte) entstehen. Das bedeutet, dass der Fokus bei der Analyse nicht auf dem manifesten Gehalt, d. h. dem explizit Gesagten, liegt, sondern auf all jenen Inhalten, welche in der jeweiligen Erzählung dahinterliegend – d. h. latent – zum Ausdruck kommen. Ziel hermeneutischer Verfahren ist es, latente Sinnstrukturen sichtbar zu machen. Diese können wiederum Auskunft über den spezifischen lebensweltlichen Kontext der interviewten Personen geben (Lueger 2010, S. 201ff.). Latente Sinnstrukturen werden von den handelnden Personen nicht willentlich erzeugt, sondern sind in den Strukturen der Äußerungen und deren zugrunde liegendem Kontext begründet (Kleemann et al. 2009, S. 114). Hinweise auf latente Sinnstrukturen, welcher sich die interviewten Personen meist nicht bewusst sind oder welche sie (un)bewusst verschweigen bzw. verdrängen, können sich sowohl inhaltlich als auch durch Zögern, thematische Umschwünge, Lücken, Ändern der Textsorte, etc. in deren Erzählungen zeigen (Küsters 2009). Dies muss bei der Transkription berücksichtigt werden, weshalb im Rahmen dieser Dissertation die Transkriptionsregeln nach Lueger (2010, S. 259) angewendet wurden.

5.2.3.1 Feinstruktur- und Systemanalyse

Bei der Feinstrukturanalyse werden kleinste Spracheinheiten in einem stufenweisen, chronologischen Verfahren analysiert, welches der Erfassung von (latenten) Sinngehalten dient. Das Ziel der Feinstrukturanalyse ist es, nicht nur den manifesten Inhalt

eines gesamten Textes wiederzugeben, sondern vielmehr eine extensive Sinnauslegung der analysierten Texteinheiten zu ermöglichen. Hierbei wird der mögliche Bedeutungshorizont der Sinneinheiten erkundet. Die Feinstrukturanalyse befasst sich im Kern mit folgenden Fragen: Warum wurde ein Text in genau dieser Form produziert? Welche Bedingungen gelten als plausible Grundlage für die Produktion des Textes in eben dieser Form? Der Feinstrukturanalyse liegt die Annahme zugrunde, dass jede sprachliche Äußerung Informationen enthält, die über das unmittelbar Gesagte hinausgehen. Diese Informationen lassen Rückschlüsse auf das soziale System sowie die Denk- und Handlungsmuster der betreffenden Person zu (Lueger 2010; Froschauer und Lueger 2020).

Die Feinstrukturanalyse ermöglicht es der interpretierenden Person, die Wahrnehmung für alternative Bedeutungsmöglichkeiten zu schärfen. Sie eignet sich besonders in der frühen Orientierungsphase, da die extreme Offenheit voreiligen Annahmen entgegenwirkt. Weiters kann auf die Feinstrukturanalyse auch im Forschungsverlauf bei besonders markanten, für den Text besonders relevanten, Sinneinheiten zurückgegriffen werden (Lueger 2010, S. 188f.). Im Rahmen dieser Dissertation erfolgte die Auswertung mittels Feinstrukturanalyse vor allem zu Beginn des Forschungsprozesses und punktuell im weiteren Forschungsverlauf (vor allem wurden Interviewbeginn und ausgewählte Segmente interpretiert).

Ergänzt wurde die Auswertung mittels Feinstrukturanalyse durch den Einsatz der Systemanalyse. Die Systemanalyse ist eine Variante der Feinstrukturanalyse, die es jedoch ermöglicht, größere Texteinheiten zu analysieren. Ihr Ziel ist die Erschließung

prozessdynamischer Aspekte sozialer Systeme (Lueger 2010, S. 199; Frank et al. 2010). Sie eignet sich besonders gut in Kombination mit der Feinstrukturanalyse. Da im Rahmen dieser Dissertation Prozesse von Koordinierungsleistungen zwischen einzelnen Lebensbereichen der Studierenden im Vordergrund stehen, ist die Systemanalyse als passendes Analyseinstrument hinzugezogen worden. Denn mit ihr können die Zusammenhänge unterschiedlicher sozialer Systeme, die in der Lebenswelt der handelnden Person in Bezug auf die untersuchte Situation relevant sind, beleuchtet werden und deren Zusammenspiel erfasst werden.

Im Rahmen dieses Dissertationsprojektes steht die Rekonstruktion der Lebensarrangements von First-in-Family Studierenden, welche sie in Bezug auf die Koordinierung unterschiedlicher Lebensbereiche (Systeme) treffen, im Mittelpunkt (siehe u. a. in Kapitel 1.2). Auch die Systemanalyse zählt zu den hermeneutischen Verfahren und geht damit in ihrer Analyse über den manifesten Textinhalt hinaus. Sie versucht die – hinter einem Text liegenden – Dynamiken und Muster sozialer Systeme zu erfassen: „Über die Untersuchung manifester und intentionaler Gehalte hinausgehend, richtet sich die Analyse primär auf die strukturierenden latenten Merkmale des fokussierten sozialen Feldes. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, dass Aussagen durch einen spezifischen Kontext und durch eine bestimmte, damit verbundene Wirklichkeitsvorstellung motiviert sind“ (Lueger 2010, S. 200).

5.2.3.2 Exemplarische Darstellung des Interpretationsprozesses

Bei den Verfahren Feinstruktur- und Systemanalyse wird eine Systematisierung von Bezügen zwischen Einzelfällen und Ab-

strahierung durch die Methode der Kontrastierung vorgenommen. Charakteristisch für hermeneutische Analysen ist, dass Texte sequenziell interpretiert werden. Das bedeutet, die interpretierenden Personen sollten die zu analysierenden Textstellen losgelöst von den darauffolgenden Passagen interpretieren (Lueger 2010; Froschauer und Lueger 2020; Kleemann et al. 2009).

Während der Interpretation wird das Textmaterial bestmöglich dekontextualisiert, um es, losgelöst vom Kontext, betrachten zu können und in all seine möglichen Bedeutungen aufzuschlüsseln (Lueger 2010, S. 180f.; Kleemann et al. 2009, S. 124f.). Die Person, die das Interview geführt hat, interpretiert den Text daher nicht selbst bzw. allein, da sie bereits über Textkenntnisse verfügt. Deshalb wurde im Rahmen dieser Dissertation das Interviewmaterial stets in Gruppen interpretiert. Dem wird Rechnung getragen, indem Seminare des PhD-Programms an der Wirtschaftsuniversität Wien genutzt wurden, um kontinuierlich in Forschungsgruppen interpretieren zu können. Weiters wurden regelmäßig Interpretationsgruppen und Forschungswerkstätten an anderen Universitäten besucht. Dabei wurde darauf geachtet, dass sich die Gruppen hinsichtlich des Alters, Geschlechts und der Vorerfahrung mit den genannten Interpretationsmethoden unterschiedlich zusammensetzten. Die Gruppenteilnehmer*innen waren zwischen zwanzig und sechzig Jahre alt.

Bevor mit einer Interpretation begonnen werden konnte, wurde das Interviewmaterial für die Analyse aufbereitet. Dazu wurde jedes Transkript in einzelne Passagen unterteilt (auch thematische Einheiten genannt). Für die Auswahl der Unterteilung wurden vor allem Themenwechsel, Sprecher*innenwechsel oder kurze Gesprächspausen herangezogen. Zusätzlich wurde darauf

geachtet, dass die einzelnen Abschnitte eine Länge von einer halben A4-Seite nicht überschreiten. Den jeweiligen Interpretationsgruppen wurden die ausgewählten Textpassagen präsentiert. Die Teilnehmenden hatten über die Textstellen keinerlei Vorkenntnisse. Zu Beginn des Interpretationsprozesses wurden nur wenige Wörter pro Interviewpassage interpretiert. Mit zunehmender Erfahrung der Interpret*innen wurde die Länge der einzelnen Passagen ausgeweitet.

Im Allgemeinen wird durch dieses Vorgehen die Herstellung von Intersubjektivität unterstützt (Lueger 2010, S. 183f.). Weitere Vorteile durch diese Form der Interpretation sind die höhere Qualität der Ergebnisse und die korrektive Wirkung durch die Teilnahme unterschiedlicher Personen am Interpretationsprozess (Lueger 2010; Kleemann et al. 2009). Weiters wurde darauf geachtet, dass die Textstellen möglichst ohne Zeitdruck in einer schrittweisen Vorgangsweise interpretiert werden. Die Interpretationseinheiten betrugen daher meist zwischen zwei und drei Stunden. Im Laufe des Interpretationsprozesses verdichteten sich manche Interpretationen, während andere wieder verworfen wurden. Im Allgemeinen, so schreibt Lueger (2010, S. 180), „oszilliert er zwischen der genauen Bearbeitung konkreter Materialausschnitte und dem Nachdenken über die Zusammenhänge der Ergebnisse bzw. Zusammenfassung bisheriger Ergebnisse“.

Exemplarisch wird in Tabelle 2 das Interpretationsschema der Systemanalyse dargestellt, an welches sich die Vorgangsweise der Interpretation gehalten hat.

Tabelle 2: Systemanalyse nach Lueger (2010, S. 204)

Paraphrase	**Äußerungskontext**		**Hypothetischer Wirkungskontext**	
	Textrahmen	**Lebenswelt**	**Interaktionseffekte**	**Systemeffekte**
Rolle: Alltagskompetete*r Hörer*in	**Rolle:** In die Person der jeweiligen Textproduzent-*innen hineinversetzen	**Rolle:** In die Lebenswelt der Textproduzent-*innen hineinversetzen	**Rolle:** Distanzierte*r Analytiker*in	**Rolle:** Distanzierte*r Analytiker*in
Kurzfassung des Textes; Themen	Welche Bedeutungen könnte die Situation haben, in der ein Text produziert wurde? (z. B. Intentionen)	Welche strukturellen Bedingungen könnten die Gestaltung des Textes produziert haben?	Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Lebenswelt-strukturen für das Handeln der Textproduzent-*innen bzw. das ihres Umfeldes?	Welche Bedeutungen könnten die Interaktionseffekte für die Strukturierung eines sozialen Systems haben?
Manifester Gehalt	**Warum wurde ein Text genau in dieser Form produziert?**		**Was trägt der Text zum Verständnis der Dynamik eines Feldes bei?**	

Die zu interpretierenden Textpassagen wurden einzeln in ein Word-Dokument mit Querformat kopiert. Darunter wurde jeweils

eine leere Tabelle gestellt, welche die Spaltenbeschriftung nach der Vorlage von Lueger (2010) (siehe auch Tabelle 2) enthielt. Anhand dieser Tabelle ergab dies für jede Erzählpassage eine Vorlage (siehe beispielhaft illustriert in Tabelle 3).
Diese Vorlage wurde gemeinsam mit der Tabelle nach Lueger (2010) (siehe Tabelle 2) den Interpretationsgruppen präsentiert. Diese formulierten in weiterer Folge anhand der einzelnen Interpretationsschritte laufend Annahmen über die sozialen Systeme und ihre Prozessdynamiken, die in den betreffenden Textpassagen zum Ausdruck kamen. Im Rahmen eines kontinuierlichen Diskussionsaustauschs zu jeder Passage wurden einige der getroffenen Annahmen auch wieder verworfen. Währenddessen wurden die generierten Interpretationen der einzelnen Teilnehmenden dokumentiert und in den einzelnen Spalten der leeren Tabellen im Word-Dokument vermerkt.
Wie in Tabelle 2 ersichtlich ist, wird im Rahmen der Systemanalyse zwischen drei Ebenen unterschieden:

1. der Paraphrasierung, bei der der manifeste Inhalt durch eine kurze Zusammenfassung des Textes reduziert wird (Schritt 1),
2. dem Äußerungskontext, bei dem der Rahmen, innerhalb dessen ein Text produziert wurde – das betrifft hier vor allem die Interviewsituation – analysiert wird (Schritt 2 und 3) und
3. dem hypothetischen Wirkungskontext, bei dem Rückschlüsse auf die lebensweltlichen Strukturbedingungen gezogen werden (Schritt 4 und 5) (Lueger 2010, S. 200f.).

Tabelle 3: Vorlage für die Interpretation einer Erzählpassage (eigene Darstellung)

<table>
<tr><td colspan="5">Interviewte Person: [Aam, also ich war] zuerst in einem Gymnasium ein Jahr . lang, die {Name und Ort des Gymnasiums}. Nur ich hatte halt dann Probleme mit einer Lehrerin und das war gleichzeitig mein Klassenvorstand, also, hmm. Und dann hat mich meine . Mama halt dort raus geholt aus der Schule, weil sie quasi uns gedroht hat, dass, wenn ich wiederhole, dass ich sie wieder hab. Dass sie das dann mit Absicht macht, also, und wir hatten dann halt auch keine Beweise dazu, weil das war alles nur mündlich und da war halt meiner Mama lieber, dass ich lieber geh, bevor ich noch mehr Stress in dieser Schule hab.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Äußerungskontext</td><td colspan="2">Hypothetischer Wirkungskontext</td></tr>
<tr><td>Paraphrase</td><td>Textrahmen</td><td>Lebenswelt</td><td>Interaktionseffekte</td><td>Systemeffekte</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

Während sich die erste Ebene mit dem manifesten Inhalt einer Textpassage beschäftigt, sind die Analysen auf den Ebenen zwei und drei bereits auf latente Inhalte gerichtet. Die Ebene zwei, der Äußerungskontext, lässt sich wiederum in zwei Analyseschritte unterteilen: den Textrahmen (Äußerungskontext I) und die Lebenswelt (Äußerungskontext II). Ebene drei, der hypothetische Wirkungskontext, ist geteilt in: die Interaktionseffekte (hypothetischer Wirkungskontext I) und die Systemeffekte (hypothetischer Wirkungskontext II). Der Ablauf einer Interpretationseinheit wird nun exemplarisch anhand der Erzählpassage aus obigem Beispiel genauer expliziert. Dazu werden im Folgenden die einzelnen Interpretationsschritte (Schritt 1 bis 5) ausführlich dargelegt.

Bei dem ersten Schritt der Systemanalyse, der *Paraphrasierung*, wird der Text zusammengefasst. Das heißt, sein manifester Gehalt wird in einer gekürzten Form dargestellt (Lueger 2010, S. 201). Im Falle der Erzählpassage 1 handelt es sich um eine Erzählung über die Schulsituation, welche durch eine Mobbingerfahrung der interviewten Person, die diese durch eine Lehrperson in der Vergangenheit erfahren hat, geprägt ist (siehe Schritt 1 in Tabelle 4).

Darauffolgend wird der *Textrahmen* der Äußerung betrachtet (Äußerungskontext I). Hierbei geht es vor allem um die Frage, welchen Einfluss die konkrete Situation, in der der Text entstanden ist, auf seinen Gehalt gehabt haben könnte. Die Interpret*innen stellen sich bei diesem Schritt die Frage, warum der Text genau in dieser Form produziert worden ist und welche Intentionen des*der Erzählers*Erzählerin dahinterliegen könnten. Das betrifft in diesem Beispiel die Interviewsituation, deren Rahmenbedingungen sowie die Beziehung der Gesprächsteilnehmer*innen zueinander. Schritt 2 dient auch gleichzeitig zur Analysekontrolle hinsichtlich möglicher Einflüsse, die eher der Erhebungssituation als dem interessierenden Forschungsfeld zuzurechnen sind (Lueger 2010, S. 201). Im Fall der angeführten Erzählpassage reagiert die interviewte Person auf die zuvor gestellte Frage zu ihrer Schullaufbahn. Dabei wird deutlich, dass es sich um eine konfliktbehaftete Erfahrung handelt und die interviewte Person erklärt, warum sie von der ursprünglich gewählten Schule weggegangen ist. Der Schulwechsel könnte deshalb angesprochen worden sein, da er möglicherweise auch relevant für die Erzählung des weiteren Werdegangs ist (siehe Schritt 2 in Tabelle 4).

Im nächsten Schritt, der Analyse des *lebensweltlichen Kontextes* (Äußerungskontext II), wird darüber spekuliert, wie die lebensweltlichen Verhältnisse einer Person strukturiert sein könnten, damit die getätigte Aussage plausibel erscheint. Weiters werden auf dieser Ebene die genauen Bezeichnungen von Personen analysiert (z. B. „Tina“, „meine Freundin“, „eine Bekannte“, etc.) um Aufschlüsse über die sozialen Beziehungen der Person zu erhalten (Lueger 2010, S. 202). In Bezug auf die Erzählpassage werden bereits Informationen über das System der Familie sichtbar, in welchem die Mutter als entscheidende Bezugsperson aufscheint („Und dann hat mich meine Mama halt dort raus geholt [...]“). Die Familie scheint der Person Rückhalt zu geben und an ihrem Wohlbefinden interessiert zu sein („[...] bevor ich noch mehr Stress in dieser Schule hab“). Mit der Bezeichnung „meine Mama“ könnte ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Mutter und Tochter zum Ausdruck kommen. Weiters werden in der Erzählpassage strukturelle Bedingungen in Form von Hierarchieverhältnissen im Schulwesen, hier zwischen Lehrerin und Schülerin, sichtbar. Die interviewte Person beschreibt eine Situation der Ohnmacht („[...] weil sie quasi uns gedroht hat, [...]“; „[...] keine Beweise dazu“), welche sie in diesem System erfahren hat. Es wurden zwar scheinbar verschiedene Optionen abgewogen, doch letztendlich wurde die Entscheidung getroffen, das System zu verlassen (siehe auch Schritt 3 in Tabelle 4).

Darauf aufbauend, werden in Schritt 4 die unmittelbaren *Interaktionseffekte* (hypothetischer Wirkungskontext I) analysiert. Das heißt, es wird angenommen, dass sich der im vorherigen Schritt rekonstruierte lebensweltliche Kontext auf die Handlungsmuster der betreffenden Person auswirkt. Der Fokus dieses

Analyseschrittes richtet sich auf die Dynamik, die ein spezifischer Handlungskontext auf die konkreten Handlungsweisen der Person auszuüben vermag. Dieser Schritt leitet die bisher statische Analyse in eine prozessuale Betrachtungsweise über (Lueger 2010, S. 202f.). In der Erzählpassage wird deutlich, dass es sich um eine Person handelt, die bereits Erfahrungen mit dem Wechsel in neue Felder gemacht hat (in diesem Fall betrifft dies den Schulwechsel). Die Mutter scheint auch über die notwendigen Ressourcen zu verfügen, um verschiedene Handlungsoptionen abzuwägen und nach alternativen Schulen zu suchen (siehe Schritt 4 in Tabelle 4).

Während sich der vorherige Schritt mit den konkreten Handlungen der Person auseinandergesetzt hat, wird im fünften Schritt versucht, die rekonstruierte Handlungslogik und deren Folgen für das Umfeld zu erschließen. Dahinter liegt die Annahme, dass sich die zuvor ermittelten dynamischen Strukturen, welche sich aus Handlungskontext und konkreten Handlungen der Person ergeben, auf das Zusammenspiel mit anderen Akteur*innen oder anderen Subsystemen auswirken. Daraus entsteht eine gewisse Eigendynamik, durch die sich folglich ein gesamter Handlungszusammenhang charakterisieren lässt (Lueger 2010, S. 203). Im Rahmen dieser Dissertation wurden bei diesem Analyseschritt die Folgen aus der zuvor rekonstruierten Handlungslogik für das jeweilige Arrangement und den darin zu koordinierenden Subsystemen (wie z. B. Familie, Freund*innen, Schule bzw. in weiterer Folge Universität, u. v. m.) in den Blick genommen. Es wurden vor allem die Auswirkungen auf die Strukturierung von Arrangements bzw. das Zusammenspiel der verschiedenen sozialen Subsysteme und deren Eigendynamiken untersucht (siehe auch

Kapitel 4.3). Die Analyse der sogenannten *Systemeffekte* (hypothetischer Wirkungskontext II), wurde von der Frage angeleitet, wie sich die Handlungen der Person auf ihr jeweiliges Lebensarrangement oder die jeweiligen einzelnen Subsysteme auswirken könnten bzw. welche Rahmenbedingungen die Strukturierung des Arrangements mitgestalten und in welcher Art und Weise sie das tun.

In der Erzählpassage wurden bereits zwei Subsysteme angesprochen: das System Familie und das System Schule. In dem System Familie wird gemeinsam Arbeitsaufwand betrieben, um Neustrukturierungen der Lebenssituation der interviewten Person, und damit ihrem (damaligen) Arrangement, vorzunehmen. Das System Schule wird als ein System beschrieben, in welchem klare Machtverhältnisse herrschen und welches die interviewte Person aufgrund eines Konflikts mit einer Lehrperson verlässt. Es ist festzuhalten, dass die Person bereits Erfahrungen mit Dropout bzw. Schulwechseln gemacht hat, was Auswirkungen auf ihr späteres Arrangement haben könnte, in welchem das gewählte Studium und die damit verbundene Universität möglichweise nur als eine Option von vielen angesehen wird (siehe Schritt 5 in Tabelle 4).

Nach erfolgter Interpretation einer Passage wurden weitere Textteile nach demselben Schema analysiert. Dabei wurden stets die zuvor entwickelten Thesen an den folgenden Erzählsequenzen kritisch überprüft. Während des Interpretationsprozesses wurden die generierten Erkenntnisse bzw. entdeckten Muster regelmäßig in Form von Memos festgehalten. Mit zunehmendem Fortschritt der Analyse verdichteten sich einzelne Annahmen und die

Prozesse innerhalb und zwischen den unterschiedlichen Lebensbereichen wurden klarer.

Tabelle 4: Einzelne Schritte der Textinterpretation anhand der Erzählpassage (eigene Darstellung)

<table>
<tr><td colspan="5">Interviewte Person: [Aam, also ich war] zuerst in einem Gymnasium ein Jahr . lang, die {Name und Ort des Gymnasiums}. Nur ich hatte halt dann Probleme mit einer Lehrerin und das war gleichzeitig mein Klassenvorstand, also, hmm. Und dann hat mich meine . Mama halt dort raus geholt aus der Schule, weil sie quasi uns gedroht hat, dass, wenn ich wiederhole, dass ich sie wieder hab. Dass sie das dann mit Absicht macht, also, und wir hatten dann halt auch keine Beweise dazu, weil das war alles nur mündlich und da war halt meiner Mama lieber, dass ich lieber geh, bevor ich noch mehr Stress in dieser Schule hab.</td></tr>
<tr><td>Paraphrase</td><td>Textrahmen</td><td>Lebenswelt</td><td>Interaktionseffekte</td><td>Systemeffekte</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">(Äußerungskontext I + II)</td><td colspan="2">(Hypothetischer Wirkungskontext I + II)</td></tr>
<tr><td>Schritt 1: Text wird kurz zusammengefasst</td><td>Schritt 2: Situation und deren Bedeutung für die Gestaltung d. Textes werden betrachtet</td><td>Schritt 3: Strukturelle Bedingungen und deren Einwirken auf die Gestaltung d. Textes werden analysiert</td><td>Schritt 4: Lebensweltstrukturen und Handeln der Textproduzent*in werden analysiert</td><td>Schritt 5: Rückschlüsse auf die Strukturierung sozialer Systeme werden gezogen</td></tr>
<tr><td>Erzählung über Schulsituation und Mobbingerfahrung in</td><td>Person nimmt Bezug auf die zuvor gestellte Frage</td><td>Familie: Mutter hat entscheidende Rolle, ist diejenige, die sich hinsetzt und viele</td><td>Person ist ein Mensch, der einen Neuanfang macht; Mutter hat die Ressourcen,</td><td>Familie: Arbeitsaufwand und Neustrukturierung des Arrangements</td></tr>
</table>

Bezug auf eine bestimmte Lehrperson Abmeldung von der Schule ist durch die Mutter erfolgt	Konfliktreiche Geschichte Schulwechsel wird angesprochen → erzählt, warum von der Schule weggegangen ist – erklärt möglicherweise viel in Bezug auf den späteren Werdegang der Person	Optionen durchdenkt, sie hat Vertrauen in das Kind, Person hat starken Rückhalt in der Familie, Wohlbefinden der Person wird als wichtig erachtet Strukturelle Bedingungen: Hierarchieverhältnisse in Ausbildungen werden angesprochen – hier Erfahrungen in Schule mit Klassenvorständin, die Drohungen ausspricht; Ohnmacht in dem System; verschiedene Optionen wurden abgewogen; Entscheidung zu gehen, anstelle den Konflikt mit der Lehrperson zu lösen	um zu schauen, welche Schulen es sonst noch gibt Mutter und Kind haben eine enge Beziehung– Mutter hat zentrale Unterstützungsrolle inne; vielleicht hat diese selbst solche Erfahrungen gemacht? These: Person hat bereits Erfahrungen mit dem Wechsel in neue Felder gemacht und weiß, wie es ist, wenn man sich wo neu einfinden muss – dies hat eventuell Auswirkungen auf Erleben als First-in-Family	werden diskutiert und vorgenommen Schule: Problematik: Lehrpersonen können mit Mobbing von SchülerInnen Erfolg haben; These: Eltern aus bildungsnäheren Milieus gehen eher eine Ebene bzw. Instanz (z. B. Schulleitung) höher als Eltern aus bildungsferneren Milieus; in diesem Fall „siegt“ Lehrperson: Kind verlässt diese Schule Arrangement: Dropout-Erfahrung hat möglicherweise

			Studierender an der Universität	Auswirkung auf späteres Arrangement im Studium

Hermeneutische Verfahren eignen sich u. a. zur Untersuchung von Rahmenbedingungen der lebensweltlichen Realität einer Person. Prozesslogiken sozialer Systeme können sichtbar gemacht werden und Deutungsmuster können aufgezeigt werden. Die gewählten Verfahren Feinstruktur- und Systemanalyse eignen sich auch als Instrumente, um interne Widersprüche und Differenzen innerhalb von Lebensarrangements sichtbar und analysierbar zu machen, weshalb sie in vorliegender Dissertation zur Anwendung gekommen sind.



6 Studienergebnisse

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse dieser Studie präsentiert und diskutiert. Während in Kapitel 6.1 die quantitativen Ergebnisse erläutert werden, widmet sich Kapitel 6.2 den qualitativen Ergebnissen.

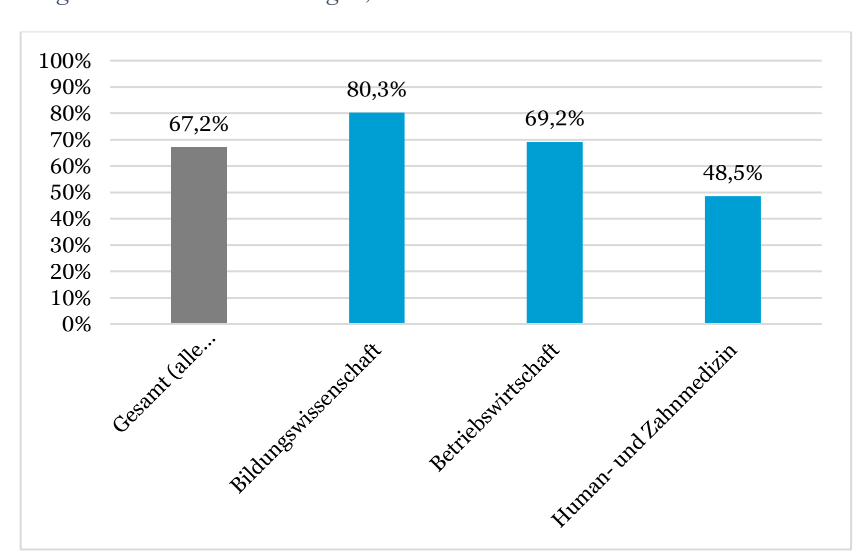
Auf Basis der quantitativen Analyse erfolgt ein Überblick über die Situation von First-in-Family Studierenden im österreichischen Kontext. Dieses Kapitel dient dazu jene Untersuchungsgruppe näher zu beschreiben, die innerhalb dieser Dissertation im Fokus steht – erwerbstätige First-in-Family Studierende. Als Datenbasis werden Angaben all jener Bachelor- und Diplomstudierenden (nur Bildungsinländer*innen, nur öffentliche Universitäten und nur Hauptstudien) herangezogen, die an der Studierenden-Sozialerhebung in Österreich im Jahr 2015 teilgenommen haben (näheres zur Durchführung der Studierenden-Sozialerhebung siehe unter Zaussinger et al. 2016 sowie in Kapitel 5.1). Es wurde eine Sekundärdatenanalyse in Kooperation mit dem Institut für Höhere Studien (IHS) durchgeführt. Die Ergebnisdarstellung fokussiert vor allem auf drei Studienrichtungen, die untereinander anhand ihres Anteils an First-in-Family Studierenden maximal variieren – Bildungswissenschaft, Betriebswirtschaft sowie Human- und Zahnmedizin. Die Ergebnisse sind in weiterer Folge auch in die Samplingstrategie hinsichtlich der Auswahl der Interviewpartner*innen für die darauffolgende qualitative Untersuchung eingeflossen (siehe näheres dazu unter Kapitel 5.2). Die qualitativen Ergebnisse werden darauffolgend in Kapitel 6.2 präsentiert.

F. Lessky, *Studium als Balanceakt*, Rekonstruktive Bildungsforschung 41, https://doi.org/10.1007/978-3-658-40359-1_6

6.1 Quantitative Betrachtung First-in-Family Studierender in Österreich

Wie Studien gezeigt haben, handelt es sich bei First-in-Family Studierenden um eine heterogene Gruppe (Spiegler und Bednarek 2013; O'Shea 2016). Diese Kapitel dient vor allem dazu, First-in-Family Studierende in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken.

Abbildung 3: Anteil an First-in-Family Studierenden gesamt und innerhalb ausgewählter Studienrichtungen, n=19 907



Quelle: Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2015 (Bachelor- und Diplomstudierende Bildungsinländer*innen an öffentlichen Universitäten und deren Erststudium), eigene Darstellung

Insgesamt gaben von 19 907 Personen innerhalb des Samples (Bachelor- und Diplomstudierende Bildungsinländer*innen an öffentlichen Universitäten) 13 378 an, dass ihre Eltern über

keinen Hochschulabschluss verfügen. Der *Anteil an First-in-Family Studierenden* liegt somit bei 67,2 %. Innerhalb aller Studierenden, die der Bildungswissenschaft zuzurechnen sind, das sind 1 244 Personen, beträgt der Anteil an First-in-Family Studierenden 80,3 % – ein Wert, der somit knapp 13-Prozentpunkte über dem durchschnittlichen Anteil, über alle Studienrichtungen hinweg, liegt. Innerhalb der Betriebswirtschaft, die innerhalb dieses Samples 3 132 Personen umfasst, liegt der Anteil an First-in-Family Studierenden mit 69,2 % knapp über dem Durchschnittswert von 67,2 %. Den geringsten Anteil an First-in-Family Studierenden mit 48,5 % verzeichnet die Human- und Zahnmedizin, die insgesamt 1 356 Personen umfasst. Eine Betrachtung aller Studienrichtungen hat gezeigt, dass neben der Bildungswissenschaft nur die Kategorie „sonstige Sozialwissenschaften" (inkl. Gesundheits- und Pflegewissenschaften) mit 81,2 % einen höheren Anteil an First-in-Family Studierenden aufweist. „Musik- und Instrumentalstudien" haben mit 45,1 % den geringsten Anteil an First-in-Family Studierenden zu verzeichnen, direkt gefolgt von der Human- und Zahnmedizin. Da in diesen Studienrichtungen die Fallzahlen für weitere Berechnungen jedoch nicht ausreichend groß sind, wird mit der Auswahl der oben angeführten Studienrichtungen die kontrastreiche Variation anhand des Anteils von First-in-Family Studierenden abgebildet, weshalb die ausgewählten Studienrichtungen als geeignet für eine kontrastreiche Darstellung, anhand der die Bedeutung einer differenzierten Betrachtungsweise deutlich wird, angesehen werden kann.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass eine Betrachtung des Anteils an First-in-Family Studierenden keine Rückschlüsse auf die Wahrscheinlichkeit einer Studienaufnahme für diese Gruppe

zulässt. Dazu wären die Berechnungen von Rekrutierungsquoten notwendig. Diese geben Aufschluss über die Studienaufnahmewahrscheinlichkeit nach sozialer Herkunft. Zu deren Berechnung wird die Anzahl an First-in-Family Studienanfänger*innen mit der Anzahl an Männern bzw. Frauen ohne Hochschulabschluss in der Elterngeneration ins Verhältnis gesetzt. Damit kann die relative Wahrscheinlichkeit von Kindern, deren Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen, ein Studium aufzunehmen, im Vergleich zu Kindern mit Eltern mit Hochschulabschluss berechnet werden. Für die einzelnen Studienrichtungen liegen dazu jedoch keine Berechnungen vor. Über alle Studienrichtungen hinweg betrachtet haben Studierende aus „bildungsnahen" Schichten an öffentlichen Universitäten nach wie vor eine etwa 3-fach höhere Chance, ein Studium zu beginnen, als Studierende aus „bildungsfernen" Schichten (Unger et al. 2020, S. 121ff.).

6.1.1 Soziodemografische Merkmale

Hinsichtlich des *Geschlechts* zeigen die Studienergebnisse, dass in der Bildungswissenschaft weibliche Studierende mit einem Anteil von 83,8 % gegenüber männlichen Studierenden deutlich überrepräsentiert sind, wohingegen die Anteile weiblicher Studierender in der Betriebswirtschaft mit 49,3 % und der Human- und Zahnmedizin mit 48,5 % deutlich darunterliegen und somit auch eher der Gesamtverteilung, über alle Studienrichtungen hinweg, von 53,0 % entsprechen. Für First-in-Family Studierende dieser Studienrichtungen zeigen sich ähnliche Verteilungen anhand der Variable Geschlecht (Bildungswissenschaft: 83,8 %, Betriebswirtschaft: 50,9 % und Human- und Zahnmedizin: 52,7 %).

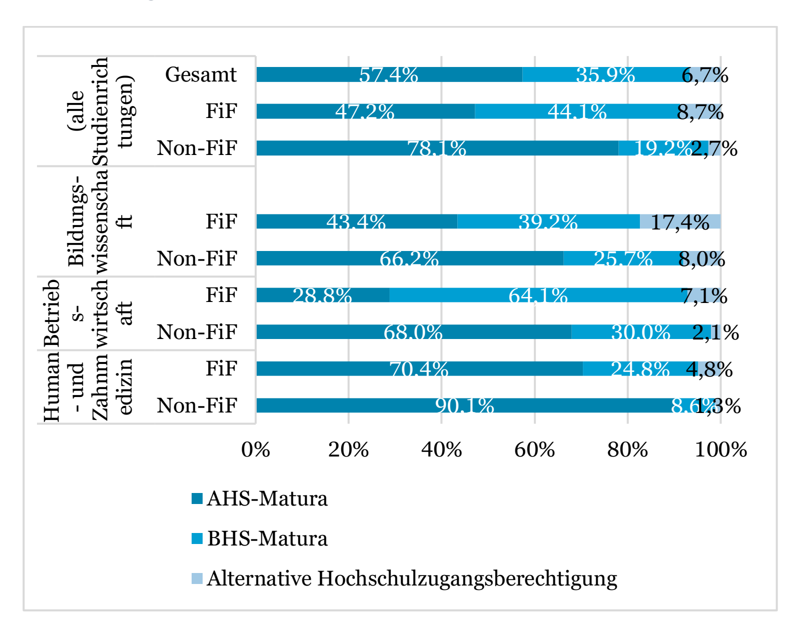
Wird das *Alter bei Erstzulassung* betrachtet so zeigt sich, dass First-in-Family Studierende (Abkürzung: FiF) mit einem Durchschnittsalter von 21,5 Jahren etwas älter sind als Studierende aus akademischen Elternhäusern (Abkürzung: Non-FiF), die im Durchschnitt 19,8 Jahre alt sind. Wird das durchschnittliche Alter der Studierenden innerhalb der einzelnen Studienrichtungen betrachtet, so sind First-in-Family Studierende innerhalb der Bildungswissenschaft mit einem Durchschnittsalter von 23,3 Jahren bei Studienbeginn am ältesten (Non-FiF: 21,1 Jahre), gefolgt von jenen der betriebswirtschaftlichen Studienfächer mit 21,2 Jahren (Non-FiF: 19,9 Jahre) und jenen der Human- und Zahnmedizin mit 20,1 Jahren (Non-FiF: 19,4 Jahre). Dass First-in-Family Studierende tendenziell älter als ihre Studienkolleg*innen sind, deren Eltern einen akademischen Abschluss besitzen, lässt sich vor allem dadurch erklären, dass der Anteil an jenen Studierenden, die *verzögert an die Universität übertreten*, innerhalb der Gruppe der First-in-Family Studierenden höher ist als innerhalb der Gruppe an Studierenden mit Eltern mit Hochschulabschluss. Der Anteil an Studierenden, die mindestens zwei Jahre nach dem Erwerb ihrer Hochschulreife ein Studium aufnehmen und damit verzögert übertreten, liegt innerhalb der Stichprobe bei 17,9 % – das entspricht 3 665 Personen. Innerhalb der First-in-Family Studierenden ist der Anteil an jenen, die verzögert übertreten, mit 22,3 % deutlich höher als innerhalb der Gruppe der Studierenden, deren Eltern einen Hochschulabschluss aufweisen. Hier liegt der Anteil lediglich bei 8,8 %. Wird nun innerhalb der First-in-Family Studierenden differenziert, so zeigt sich, dass der Anteil jener, die verzögert an die Universität übertreten, innerhalb der Bildungswissenschaft mit 36,1 % (Non-FiF: 28,1 %) am höchsten

ist, gefolgt von dem Anteil innerhalb der Wirtschaftswissenschaften mit 20,9 % (Non-FiF: 9,6 %) und der Human- und Zahnmedizin mit 14,8 % (Non-FiF: 5,5 %).

Wird die *Vorbildung* betrachtet, so zeigt sich, dass innerhalb der First-in-Family Studierenden 47,2 % eine AHS-Matura (Hochschulzugangsberechtigung einer Allgemeinbildenden Höheren Schule), 44,1 % eine BHS-Matura (Hochschulzugangsberechtigung einer Berufsbildenden Höheren Schule) und 8,7 % eine alternative Hochschulzugangsberechtigung (z. B. Berufsreifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung) besitzen. Im Gegensatz dazu weisen 78,1 % der Studierenden, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen, eine AHS-Matura, 19,2 % eine BHS-Matura und lediglich 2,7 % eine alternative Hochschulzugangsberechtigung auf. So unterscheiden sich also die Anteile hinsichtlich der AHS-Matura zwischen First-in-Family Studierenden und Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss, um etwa 30-Prozentpunkte (siehe Abbildung 4).

Umso interessanter fallen die Ergebnisse der differenzierten Betrachtungsweise der First-in-Family Studierenden innerhalb der einzelnen Studienrichtungen aus (siehe ebenfalls Abbildung 4). Innerhalb der Bildungswissenschaft ist auffallend, dass der Anteil an First-in-Family Studierenden mit alternativer Hochschulzugangsberechtigung mit einem Anteil von 17,4 % knapp 10-Prozentpunkte über dem durchschnittlichen Anteil innerhalb der Gruppe der First-in-Family Studierenden von 8,7 % liegt.

Abbildung 4: Anteil der jeweiligen Vorbildung, differenziert zwischen First-in-Family Studierenden (FiF) und Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss (Non-FiF), dargestellt anhand ausgewählter Studienrichtungen, n=19 554



Quelle: Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2015 (Bachelor- und Diplomstudierende Bildungsinländer*innen an öffentlichen Universitäten und deren Erststudium), eigene Darstellung

Hinsichtlich der Wirtschaftswissenschaften liegt der Anteil an First-in-Family Studierenden, die eine BHS-Matura aufweisen mit 64,1 % sogar 20-Prozentpunkte über dem durchschnittlichen Anteil innerhalb der First-in-Family Studierenden von 44,1 %. Es ist anzunehmen, dass dies vor allem durch die inhaltliche Nähe der HAK-Matura zu wirtschaftswissenschaftlichen Studienfächern bedingt ist. In Bezug auf Human- und Zahnmedizin ist auffallend, dass der Anteil an First-in-Family Studierenden mit

AHS-Matura mit 70,4 % deutlich über dem gesamtdurchschnittlichen Anteil für die Gruppe der First-in-Family Studierenden von 47,2 % liegt. Das heißt, es dürfte sich hier um eine Gruppe von First-in-Family Studierenden handeln, die im Vergleich zu ihren First-in-Family Peers ein deutlich anderes Muster aufweist.

Neben der Darstellung soziodemografischer Merkmale interessiert weiters eine detailliertere Analyse der Erwerbstätigkeit von First-in-Family Studierenden sowie eine Auswertung studienrelevanter Dimensionen, welche die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit betreffen.

6.1.2 Ausmaß und Gründe für eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit

Zahlreiche bisherige Studien attestieren einen höheren Anteil an erwerbstätigen Studierenden innerhalb der Gruppe der First-in-Family Studierenden als innerhalb jener, die nicht die Ersten in ihrer Familie sind, die studieren (Darmody und Smyth 2008; Darmody et al. 2008; Broadbridge und Swanson 2006; Hatt et al. 2005). Wird der *Anteil an erwerbstätigen Studierenden* in dem dieser Studie zugrunde liegenden Sample betrachtet, so zeigt sich, dass insgesamt 60,2 % der Befragten angeben zumindest gelegentlich oder regelmäßig erwerbstätig zu sein. Unter First-in-Family Studierenden liegt dieser Anteil mit 62,7 % deutlich über jenem der Studierenden, die mindestens einen Elternteil mit Hochschulabschluss aufweisen. Innerhalb dieser Gruppe beträgt der Anteil 55,4 %.

Auch wenn das Erwerbsprofil von First-in-Family Studierenden im Vergleich zu ihren Peers bereits zum Teil in internationa-

len Studien beforscht wurde, so wird dies kaum differenziert für einzelne Studienrichtungen getan (Zaussinger et al. 2016, Bacher und Wetzelhütter 2014, Darolia 2014, Darmody und Fleming 2009, Darmody und Smyth 2008). Und dies, obwohl zahlreiche Forschungen belegen, dass die Fachkultur und auch das Prestige innerhalb einzelner Studienrichtungen stark variieren und diese daher differenziert betrachtet werden sollten (Nairz-Wirth und Wurzer 2015; Helland und Wiborg 2018; van de Werfhorst und Luijkx 2010).

Die hier vorgelegte Analyse hinsichtlich der ausgewählten Studienrichtungen zeigt, dass innerhalb der First-in-Family Studierenden der Anteil an studienbegleitender Erwerbstätigkeit zum Teil stark variiert. Der Anteil ist mit 67,6 % innerhalb der betriebswirtschaftlichen Studien am höchsten (Non-FiF: 59,1 %), gefolgt von Studierenden der Bildungswissenschaft mit 65,5 % (Non-FiF: 62,2 %) und jenen der Human- und Zahnmedizin mit 52,0 % (Non-FiF: 48,5 %). Damit liegt der Anteil an erwerbstätigen First-in-Family Studierenden in der Human- und Zahnmedizin (52,0 %) deutlich unter dem durchschnittlichen Anteil aller First-in-Family Studierenden von 62,7 %. Dies kann einerseits damit zusammenhängen, dass – wie bereits anhand der Vorbildung vermutet – es sich hier um eine eher privilegierte Gruppe innerhalb der First-in-Family Studierenden handelt, die möglicherweise eine höhere finanzielle Unterstützung durch die Familie erhalten. Andererseits kann dies auch mit der Studienstruktur zusammenhängen, da das Studium der Human- und Zahnmedizin von intensiven Präsenzzeiten und einem hohen Studienaufwand geprägt ist. Dies sind Faktoren, die eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit erschweren können und daher für den geringeren

Anteil an erwerbstätigen Studierenden (mit)verantwortlich sein können.

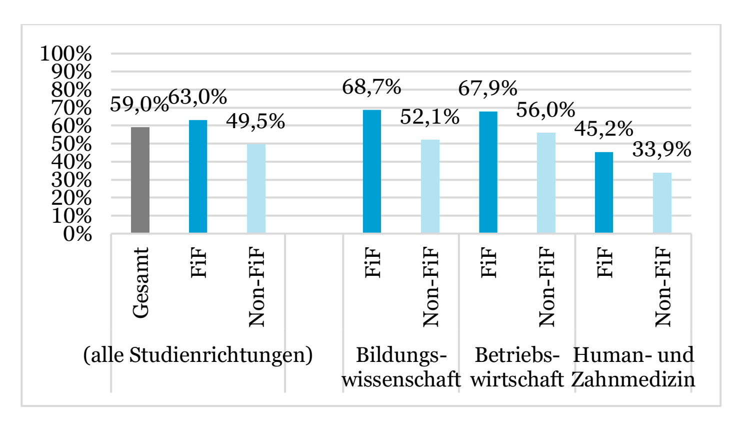
Neben dem Anteil an erwerbstätigen Studierenden ist vor allem das *Ausmaß der Erwerbstätigkeit* von Interesse. Dieses gilt als wichtiger Faktor hinsichtlich potenzieller Vereinbarkeitsschwierigkeiten und damit hinsichtlich des Risikos eines Studienabbruchs. Diesbezüglich gilt vor allem ein Stundenausmaß von mehr als 10 Stunden pro Woche als jene kritische Schwelle, ab der sich studienbegleitende Erwerbstätigkeit mit erhöhter Wahrscheinlichkeit negativ auf den Studienerfolg auswirkt (König 2018; Zaussinger et al. 2016a; Unger et al. 2020; Darolia 2014; Hall 2010).

Werden all jene Studierenden betrachtet, die studienbegleitend erwerbstätig sind, so arbeitet insgesamt ein Anteil von 59 % mehr als 10 Stunden pro Woche (siehe Abbildung 5). Differenziert nach Bildungsherkunft zeigt sich, dass 63 % der First-in-Family Studierenden und 49,5 % der Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss mehr als 10 Stunden pro Woche erwerbstätig sind. Diese Ergebnisse stimmen damit mit den Erkenntnissen bisheriger nationaler und internationaler Forschungen darin überein, dass First-in-Family Studierende tendenziell häufiger und auch in höherem Ausmaß erwerbstätig sind als Studierende, die nicht die Ersten in ihrer Familie sind, die studieren.

Wird dies nun für First-in-Family Studierende anhand der einzelnen Studienrichtungen analysiert, so sind sowohl innerhalb der Bildungswissenschaft als auch innerhalb der Wirtschaftswissenschaften fast 70 % der erwerbstätigen First-in-Family Studierenden mehr als 10 Stunden pro Woche erwerbstätig. Innerhalb

der Human- und Zahnmedizin sind es knapp die Hälfte aller erwerbstätigen First-in-Family Studierenden (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: Anteil an erwerbstätigen First-in-Family Studierenden (FiF) und Studierenden mit mind. einem Elternteil mit Hochschulabschluss (Non-FiF), die mehr als 10 Stunden pro Woche erwerbstätig sind, dargestellt anhand ausgewählter Studienrichtungen, n=7 504

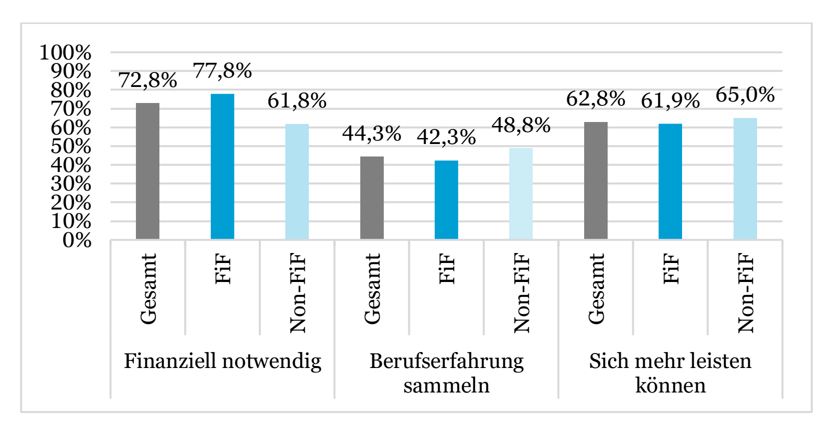


Quelle: Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2015 (Erwerbstätige Bachelor- und Diplomstudierende Bildungsinländer*innen an öffentlichen Universitäten und deren Erststudium), eigene Darstellung

Die *Gründe für eine Erwerbstätigkeit* können vielfältig sein und häufig kann mehr als ein Grund ausschlaggebend für die Aufnahme einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit sein. Somit waren hier Mehrfachantworten möglich, was bedeutet, dass ein und dieselbe Person mehreren der angeführten Gründe zustimmen kann. Insgesamt haben 72,8 % der erwerbstätigen Studierenden angegeben, dieser aufgrund finanzieller Notwendigkeit nachzugehen (siehe Abbildung 6). Weitere 44,3 % tun dies, weil sie Berufserfahrung sammeln möchten. 62,8 % gaben an, erwerbstätig zu sein, um sich mehr leisten zu können. Differenziert nach

Bildungsherkunft ist vor allem zu erkennen, dass First-in-Family Studierende im Gegensatz zu Studierenden, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen, häufiger angegeben haben, aufgrund von finanzieller Notwendigkeit erwerbstätig zu sein (77,8 % vs. 61,8 %).

Abbildung 6: Anteil der genannten Erwerbsgründe von First-in-Family Studierenden (FiF) und Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss (Non-FiF), n=7 504

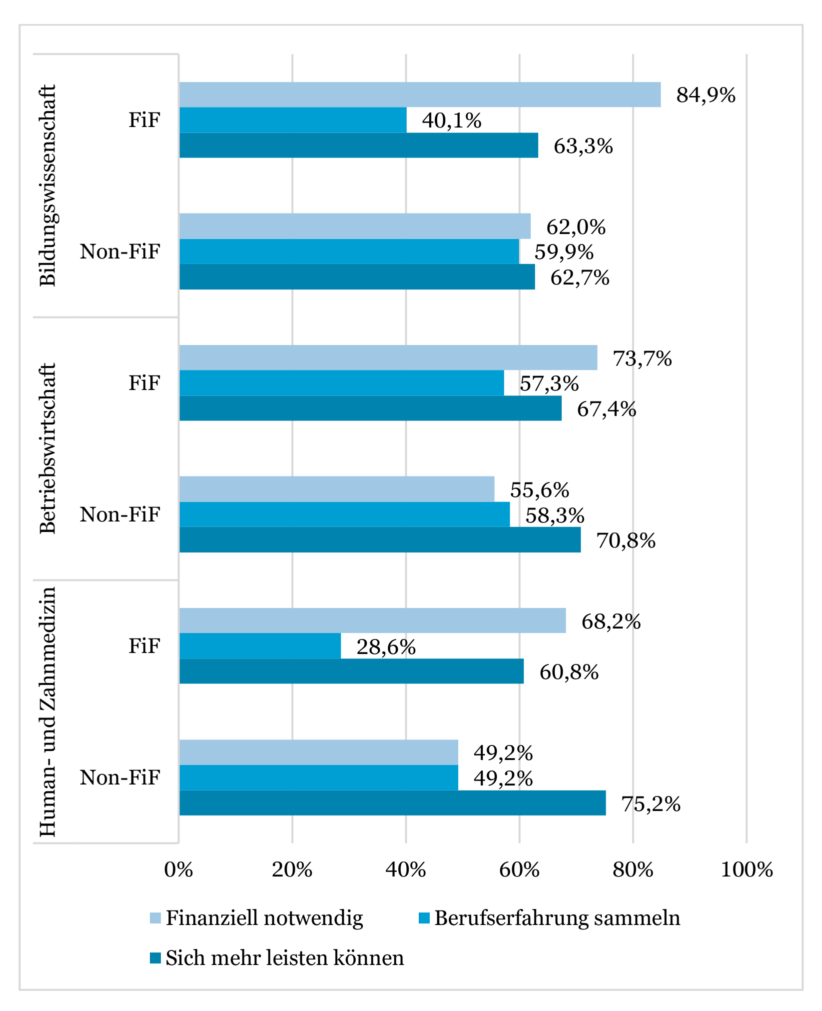


Quelle: Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2015 (Erwerbstätige Bachelor- und Diplomstudierende Bildungsinländer*innen an öffentlichen Universitäten und deren Erststudium), eigene Darstellung

Werden nun die Studierenden der einzelnen drei Studienrichtungen genauer betrachtet (siehe Abbildung 7), so zeigt sich, dass First-in-Family Studierende der Bildungswissenschaft am häufigsten zur Finanzierung ihres Lebensunterhaltes auf eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit angewiesen sind (85,0 %), gefolgt von jenen der Betriebswirtschaft (73,7 %) und jenen der Human- und Zahnmedizin (68,0 %). Das Erwerbsmotiv „Berufserfahrung sammeln“ scheint vor allem für First-in-Family Studierende aus

den betriebswirtschaftlichen Studienfächern zentral zu sein (57,3 %). Im Gegensatz dazu scheint dieses Motiv für First-in-Family Studierenden der Bildungswissenschaft, mit einem Anteil von 40,1 %, und jenen der Human- und Zahnmedizin, mit einem Anteil von 28,6 %, weniger wichtig zu sein. Dies hängt unter anderem damit zusammen, inwiefern das Studium bereits für einen speziellen Beruf ausbildet und wie sich die Situation am Arbeitsmarkt für Absolvent*innen des jeweiligen Faches gestaltet.

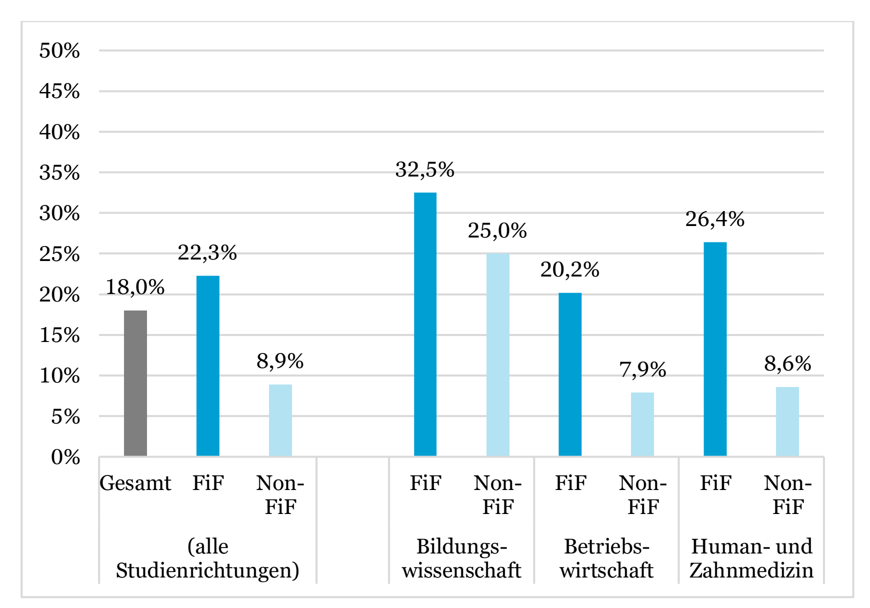
Abbildung 7: Anteil der jeweiligen Erwerbsgründe von First-in-Family Studierenden (FiF) und Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss (Non-FiF), dargestellt anhand ausgewählter Studienrichtungen, n=1 109



Quelle: Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2015 (Erwerbstätige Bachelor- und Diplomstudierende Bildungsinländer*innen an öffentlichen Universitäten und deren Erststudium), eigene Darstellung

Die finanzielle Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit steht in Zusammenhang mit der Studienfinanzierung und damit auch mit dem Zugang zu staatlicher finanzieller Unterstützung. Abbildung 8 zeigt den durchschnittlichen *Anteil jener Studierenden, die Studienbeihilfe* beziehen oder *ein Selbsterhalterstipendium* erhalten.

Abbildung 8: Anteil an First-in-Family Studierenden (FiF) und Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss (Non-FiF), die Studienbeihilfe beziehen oder ein Selbsterhalterstipendium erhalten, dargestellt anhand ausgewählter Studienrichtungen, n=20 522



Quelle: Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2015 (Bachelor- und Diplomstudierende Bildungsinländer*innen an öffentlichen Universitäten und deren Erststudium), eigene Darstellung

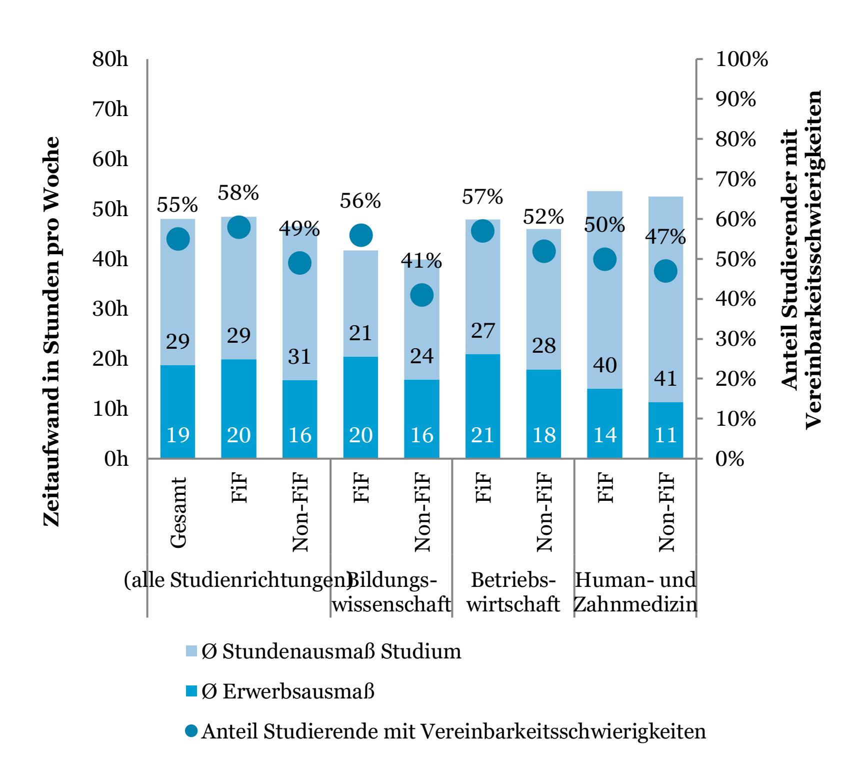
Es ist zu erkennen, dass First-in-Family Studierende deutlich häufiger staatliche Studienförderungen erhalten (22,3 %) als Studierende, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen (8,9 %).

Die Analyse der einzelnen Studienrichtungen zeigt, dass vor allem Studierende der Bildungswissenschaft Studienbeihilfe beziehen oder ein Selbsterhalterstipendium erhalten. Der geringste Anteil an Bezieher*innen von staatlichen Förderungen ist unter Studierenden mit Eltern mit Hochschulabschluss in den betriebswirtschaftlichen Fächern zu finden. In dieser Gruppe beträgt der Anteil 7,9 % (siehe Abbildung 8).

6.1.3 Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit

Wie nun in den vorigen Unterkapiteln dargelegt, gibt es zahlreiche Faktoren, die potenzielle *Vereinbarkeitsschwierigkeiten* zwischen Studium und Erwerbstätigkeit hervorrufen können. In der internationalen Forschungsliteratur wird vor allem dem Erwerbsausmaß eine besondere Bedeutung zugeschrieben (König, 2018, Zaussinger et al. 2016, Darolia 2014, Hall 2010, Callender 2008, Darmody und Smyth 2008). Abbildung 9 zeigt die Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich des Zeitaufwandes, den sie für das Studium und die Erwerbstätigkeit aufbringen (linke y-Achse). Weiters wird gezeigt, wie hoch der Anteil an Studierenden ist, die sich mit Vereinbarkeitsschwierigkeiten konfrontiert sehen (rechte y-Achse). In der Abbildung 9 lässt sich ablesen, dass der Anteil an First-in-Family Studierenden, die Vereinbarkeitsschwierigkeiten erfahren, mit 58 % um knapp 10-Prozentpunkte höher ist als bei Studierenden, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen (49 %) und dass diese mit einem durchschnittlichen Erwerbsausmaß von 20 Stunden pro Woche auch 4 Stunden mehr pro Woche erwerbstätig sind als ihre Peers mit 16 Stunden.

Abbildung 9: Anteil an First-in-Family Studierenden (FiF) und Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss, die Vereinbarkeitsschwierigkeiten haben, dargestellt anhand ausgewählter Studienrichtungen, n=7 504



Quelle: Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2015 (Erwerbstätige Bachelor- und Diplomstudierende Bildungsinländer*innen an öffentlichen Universitäten und deren Erststudium), Darstellung in Anlehnung an Zaussinger et al. (2016, S. 149)

Den höchsten Anteil an Studierenden mit Vereinbarkeitsschwierigkeiten weisen innerhalb der drei ausgewählten Studienrichtungen First-in-Family Studierende aus den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften auf. Dies ist auch jene Gruppe, die mit 21 Stunden

pro Woche das höchste durchschnittliche Erwerbsausmaß aufweist. Die geringsten Schwierigkeiten innerhalb der Gruppe der First-in-Family Studierenden hinsichtlich der Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit scheinen jene aus der Human- und Zahnmedizin zu sein. Jedoch gibt auch in dieser Studienrichtung jede*r Zweite an, mit Schwierigkeiten konfrontiert zu sein.

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass Vereinbarkeitsschwierigkeiten, und damit verbunden ein potenzielles Studienabbruchrisiko, mit der Erwerbstätigkeit in Verbindung stehen – vor allem dann, wenn das Erwerbsausmaß 10 Stunden pro Woche überschreitet. Wie sich gezeigt hat, scheint hier vor allem die finanzielle Situation der Studierenden von besonderer Bedeutung zu sein, weshalb im folgenden Kapitel Einflussfaktoren auf das Erwerbsausmaß mittels Regressionsanalysen genauer untersucht werden.

6.1.4 Multivariate Analysen zu studienbegleitender Erwerbstätigkeit

Der folgende Abschnitt präsentiert die Ergebnisse zu der quantitativen Forschungsfrage: Welche Faktoren beeinflussen, differenziert nach Studierendengruppen sowie Studienrichtungen, das Ausmaß studienbegleitender Erwerbstätigkeit? Die Auswahl der untersuchten Variablen stützt sich auf das theoretische Modell von Riggert et al. (2006) und den Stand der Forschung (siehe Kapitel 3.3 und 5.1.1). Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass ab einem Erwerbsausmaß von mehr als 10 Stunden pro Woche der Studienaufwand zu sinken beginnt (siehe Kapitel 3.3). Damit in Verbindung steht die Verringerung der sozialen Integration an der

Universität und die Erhöhung von Vereinbarkeitsschwierigkeiten – Faktoren, die das Studienabbruchrisiko maßgeblich beeinflussen können (König 2018, Zaussinger et al. 2016, Riggert et al. 2006). Die nun folgenden Analysen legen offen, welche Faktoren die Wahrscheinlichkeit für eine stundenintensive studienbegleitende Erwerbstätigkeit signifikant erhöhen bzw. senken.

Die in Tabelle 5 und Tabelle 6 präsentierten Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle werden als B-Koeffizienten (Exp(B)) bezeichnet. Diese werden als entlogarithmierte logit-Koeffizienten (Odds-Ratios) dargestellt und sind folgendermaßen zu interpretieren: ist der Koeffizient – hier als Chancenverhältnis (Odds-Ratio) dargestellt – größer 1, so drückt dies eine erhöhte Chance aus, mehr als 10 Stunden pro Woche erwerbstätig zu sein; ist der Koeffizient kleiner 1, dann drückt dies eine geringere Chance aus, mehr als 10 Stunden pro Woche erwerbstätig zu sein. Ist ein Ergebnis signifikant (gekennzeichnet durch einen oder mehrere Sterne), dann bedeutet das, dass die Ergebnisse überzufällig entstanden sind. Somit darf angenommen werden, dass die Ergebnisse für die Grundgesamtheit gelten und damit als repräsentativ für Studierende in Österreich angesehen werden dürfen. Hinsichtlich der Interpretation ist zu erwähnen, dass die Koeffizienten der jeweiligen Modelle untereinander nicht verglichen werden dürfen. Ergibt sich für ein Merkmal, z. B. Geschlecht, ein signifikanter Effekt in dem einem Modell und kein signifikanter Effekt in dem anderen Modell, dann darf nicht daraus geschlossen werden, dass es signifikante Unterschiede zwischen den Modellen gibt.

Zur Einschätzung der Vorhersagekraft der unabhängigen Variablen auf die Chance, dass ein*e Studierende*r einer zeitintensiven studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nachgeht (als

zeitintensiv gilt eine Erwerbstätigkeit von mehr als 10 Stunden pro Woche), wird neben Odds-Ratios auch die Modellgüte angegeben. Die Modellgüte lässt sich durch das Pseudo-R^2 bestimmen.

Tabelle 5: Logistische Regressionsmodelle zu Einflussfaktoren studienbegleitender Erwerbstätigkeit (bis zu 10 h/Wo vs. mehr als 10h/Wo), (eigene Darstellung)

		Basismodell	**Getrennt nach Studierendengruppen hinsichtlich der Bildung der Eltern**	
		Modell 1 (all)	**Modell 2 (FiF)**	**Modell 3 (Non-FiF)**
		Odds-Ratio	**Odds-Ratio**	**Odds-Ratio**
Geschlecht	(Ref.: männlich)			
weiblich		0.934	0.893	1.029
Alter	(Ref.: <22 Jahre)			
22 bis 23 Jahre		1.461***	1.555***	1.256
24 bis 25 Jahre		2.037***	1.884***	2.339***
26 bis 27 Jahre		3.448***	3.256***	4.015***
28 bis 29 Jahre		3.328***	3.627***	2.715***
30 bis 34 Jahre		4.296***	3.915***	5.404***
ab 35 Jahre		7.078***	7.216***	6.554***
Bildungsabschluss der Eltern	(Ref.: First-in-Family Studierende)			
mind. ein ET mit Hochschulabschluss		0.783**	–	–
Staatliche Förderung	(Ref.: keine Förderung)			
Studienbeihilfe		0.375***	0.334***	0.583*

Selbsterhalterstipendium		0.282***	0.295***	0.176***
Gründe für Erwerbstätigkeit	(Ref.: keine Zustimmung oder nicht erwerbstätig)			
finanziell notwendig		14.043***	15.676***	11.304***
Berufserfahrung sammeln		2.821***	2.875***	2.682***
sich mehr leisten können		1.821***	1.833***	1.810***
Studienrichtung	(Ref.: alle anderen Studienrichtungen)			
Bildungswissenschaft		1.108	1.046	1.403
Betriebswirtschaft		1.599***	1.733***	1.321
Human- und Zahnmedizin		0.532***	0.581*	0.459**
Konstante		0.041***	0.040***	0.035***
Nagelkerke-R^2		0.587	0.602	0.534
Fallzahl		9 105	5 947	3 158

Signifikanzniveau: *** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05

Im Fall von Modell 1 bedeutet das, dass die unabhängigen Variablen die Vorhersage der Zielvariable um knapp 60 % verbessern. Dies entspricht einer sehr guten Vorhersagekraft unseres Modells. In den Sozialwissenschaften dürfen Werte ab 0,4 als gut interpretiert werden (Kuckartz et al. 2013, S. 279).

In Tabelle 5 sind die Ergebnisse von drei Regressionsmodellen abgebildet. Modell 1 stellt das Basismodell dar, in welches alle Variablen integriert wurden. Modell 2 und Modell 3 sind Varianten des Basismodells, in welchen jeweils eine bestimmte Studierendengruppe betrachtet wird. Das bedeutet, dass sich die beiden Modelle auf eine jeweils andere Grundgesamtheit beziehen.

In die Berechnung von Modell 2 sind ausschließlich First-in-Family Studierende eingeflossen. Modell 3 beinhaltet ausschließlich Studierende mit Eltern mit Hochschulabschluss. Damit wird der Frage nachgegangen, ob sich für unterschiedliche Studierendengruppen unterschiedliche Effekte zeigen.

Die Befunde des *ersten Modells* (Basismodell) verweisen darauf, dass anhand des *Geschlechts* keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Chance, einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit von mehr als 10 Stunden nachzugehen, bestehen. Es ist jedoch zu erkennen, dass mit zunehmendem *Alter* die Chance, einer zeitintensiven studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nachzugehen, steigt. Vor allem die Gruppe der über 35-Jährigen weist eine knapp 7-fach höhere Chance auf, einer zeitintensiven Erwerbstätigkeit nachzugehen, als jene Studierende, die unter 22 Jahre alt sind. Im Modell ist ersichtlich, dass die Ergebnisse für die einzelnen Altersgruppen stark variieren. Als mögliche Erklärung können hier die Ergebnisse der Studierenden-Sozialerhebung (siehe Zaussinger et al. 2016) herangezogen werden, die zeigen, dass die höchste Bezugsquote für das Selbsterhalterstipendium in der Alterspanne zwischen 28 bis 29 Jahren liegt. Deshalb scheint sich für diese Altersgruppe die Chance, einer zeitintensiven studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nachzugehen, im Vergleich zu den 26 bis 27-Jährigen, zu verringern (Zaussinger et al. 2016). An das Selbsterhalterstipendium ist eine Zuverdienstgrenze gebunden, wodurch zum Teil erklärbar ist, warum diese Gruppe im Vergleich zu den 26 bis 27-Jährigen eine niedrigere Chance aufweist, mehr als 10 Stunden pro Woche erwerbstätig zu sein. Die höhere Chance bei den 26 bis 27-Jährigen lässt sich unter anderem damit begründen, dass in dieser Alterspanne in der

Regel das Bezugsrecht der Familienbeihilfe endet. Dies trägt zu einem Anstieg des Erwerbsausmaßes in dieser Altersgruppe bei, da die fehlenden finanziellen Ressourcen (zumindest vorerst) durch eine Erwerbstätigkeit ausgeglichen werden (müssen). In der Gruppe der 30 bis 34-Jährigen befinden sich vermehrt Personen, die vermehrt Betreuungspflichten für Kinder zu leisten haben, weshalb diese Studierenden tendenziell mehr Geld verdienen müssen. Außerdem fallen in diese Altersgruppe vor allem Studierende, die verzögert – d. h. mind. zwei Jahre nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung – an eine Universität übergetreten sind. Diese Studierenden sind häufig faktisch Teilzeitstudierende, da sie oft bereits vor dem Studium einen Beruf erlernt haben, welchen sie während des Studiums nach wie vor ausüben (Zaussinger et al. 2016). Die Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Alter und dem Ausmaß studienbegleitender Erwerbstätigkeit sind in jedem Fall ein Indiz dafür, dass sich anhand des Alters Subgruppen von Studierenden nachzeichnen lassen, die sich in unterschiedlichen Lebenssituationen befinden und dadurch auch ein voneinander abweichendes Verhältnis zum Ausmaß studienbegleitender Erwerbstätigkeit aufweisen.

Hinsichtlich des *Bildungsabschlusses der Eltern* zeigen die Modellberechnungen, dass – wie sich bereits anhand der deskriptiven Ergebnisse aus Kapitel 6.1.1vermuten ließ – Studierende mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss eine signifikant geringere Chance aufweisen, einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit von mehr als 10 Stunden pro Woche nachzugehen, als First-in-Family Studierende.

Anhand der beiden Variablen, die Auskunft darüber geben, ob die Studierenden eine *staatliche Förderung* in Form einer

Studienbeihilfe oder eines Selbsterhalterstipendiums erhalten, wird deutlich, dass die Chance, einer zeitintensiven studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nachzugehen, signifikant sinkt, wenn staatliche Förderungen bezogen werden.

Werden die subjektiven Bewertungen zu den *Gründen* für eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit interpretiert, so zeigt sich, dass Studierende, die aufgrund finanzieller Notwendigkeit erwerbstätig sind, eine 14-fach höhere Chance aufweisen, einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit von mehr als 10 Stunden pro Woche nachzugehen, als Studierende, die diesen Erwerbsgrund verneinen. Auch jene, die angeben, durch eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit Berufserfahrung sammeln zu wollen oder sich mehr leisten wollen, weisen eine signifikant höhere Chance auf, mehr als 10 Stunden pro Woche zu arbeiten, als Studierende, die diesen Erwerbsgründen nicht zugestimmt haben.

Die *Studienrichtungen* Bildungswissenschaft, Human- und Zahnmedizin sowie Betriebswirtschaft wurden in das Modell aufgenommen, um die unterschiedlichen Studienstrukturen sowie Studienbedingungen, d. h. jene kontextuellen Faktoren, die sich z. B. aufgrund verpflichtender Präsenzzeiten und Prüfungsstruktur ergeben, abzubilden. Die Ergebnisse zeigen, wie erwartet, eine große Variation: Studierende der Bildungswissenschaft weisen keine signifikanten Unterschiede im Vergleich zu Studierenden aller anderen Studienrichtungen auf. Studierende der Betriebswirtschaft weisen hingegen eine signifikant höhere Chance auf, im Vergleich zu Studierenden anderer Studienrichtungen, einer zeitintensiven studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nachzugehen. Studierende der Human- und Zahnmedizin haben eine signifikant niedrigere Chance, im Vergleich zu Studierenden aller

anderen Studienrichtungen, einer zeitintensiven studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nachzugehen. Dies lässt sich unter anderem dadurch erklären, dass Studierende der Betriebswirtschaft vermehrt während des Studiums Berufserfahrung sammeln möchten (siehe auch Kapitel 6.1.2). Facheinschlägige Tätigkeiten stehen jedoch häufig erst ab einem höheren wöchentlichen Stundenausmaß zur Verfügung (z. B. in Form von Praktika oder Teilzeitanstellungen). Ein weiterer Grund bezieht sich auf die Studienstrukturen in betriebswirtschaftlichen Studien. Diese begünstigen eine zeitintensive studienbegleitende Erwerbstätigkeit dahingehend, dass häufig Lehrveranstaltungen angeboten werden, in welchen keine bzw. kaum Präsenzzeiten von den Studierenden gefordert werden. Außerdem können die im Studium erlangten Fähigkeiten bereits vor Studienabschluss am Arbeitsmarkt eingesetzt werden. Dies ist beispielsweise innerhalb der medizinischen Studienrichtungen nur begrenzt möglich. Außerdem haben viele Studierende betriebswirtschaftlicher Studien eine HAK-Matura, weshalb sie tendenziell eher einer facheinschlägigen Erwerbstätigkeit nachgehen können, als Studierende mit einer AHS-Matura. Die niedrigere Chance der Studierenden der Human- und Zahnmedizin, in höherem Ausmaß erwerbstätig zu sein, lässt sich zum Teil dadurch erklären, dass diese Studienrichtung ökonomisch besser gestellte Studierende wählen (van de Werfhorst und Luijkx 2010; Helland und Wiborg 2018). Außerdem ist die Studienstruktur, welche durch einen hohen Lernaufwand und verpflichtende Präsenzzeiten geprägt ist, mit einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit eher schlecht zu vereinbaren.

Modell 2 und 3 (siehe Tabelle 5) zeigen die Ergebnisse, die auf Basis der Berechnung zweier verschiedener Studierenden-

gruppen generiert wurden. *Modell 2* enthält *First-in-Family Studierende* und *Modell 3 Studierende mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss*. Hinsichtlich des Geschlechts ergeben sich in beiden Modellen keine signifikanten Effekte. In Modell 3 (d. h. Studierende mit Eltern mit Hochschulabschluss) zeigen sich anhand des Alters keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Chance, einer zeitintensiven studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nachzugehen, zwischen der Gruppe der 22 bis 23-jährigen Studierenden im Vergleich zur Referenzkategorie (Studierende jünger als 22 Jahre). Das heißt, innerhalb der Gruppe der Studierenden aus akademischem Elternhaus weisen Studierende im Alter von 22 bis 23 Jahren, im Vergleich zu ihren jüngeren Peers, keine signifikant höhere Chance auf, mehr als 10 Stunden pro Woche erwerbstätig zu sein. Innerhalb der Gruppe der First-in-Family Studierenden weisen Studierende von 22 bis 23 Jahren bereits eine signifikant höhere Chance auf, im Vergleich zu ihren jüngeren First-in-Family Peers, einer zeitintensiven Erwerbstätigkeit nachzugehen.

Hinsichtlich der Effekte der Erwerbsgründe auf das Ausmaß studienbegleitender Erwerbstätigkeit ist zu sehen, dass First-in-Family Studierende eine mehr als 15-fach höhere Chance aufweisen, mehr als 10 Stunden pro Woche zu arbeiten, wenn sie dies aufgrund von finanzieller Notwendigkeit tun. Bei Studierenden mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss erhöht dieser Erwerbsgrund die Chance um das 11-fache. Es könnte also sein, dass First-in-Family Studierende tendenziell seltener andere Ressourcen zur Finanzierung des Studiums mobilisieren können als Studierende, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen.

Weitere voneinander abweichende Ergebnisse zeigen sich bei Studierenden der Studienrichtung Betriebswirtschaft. Hier sind First-in-Family Studierende signifikant häufiger mehr als 10 Stunden pro Woche erwerbstätig, im Vergleich zu First-in-Family Studierenden anderer Studienrichtungen. Auf Studierende mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss trifft dies jedoch nicht zu. Dies könnte damit zu begründen sein, dass First-in-Family Studierende dieser Studienrichtung vermehrt Anstrengungen unternehmen, soziales Kapital (d. h. für den Übergang in den Arbeitsmarkt nützliche Beziehungen) aufzubauen. Für Studierende mit Eltern mit Hochschulabschluss ist dieser Beziehungsaufbau durch das Sammeln von Berufserfahrungen vielleicht weniger von Bedeutung, da bereits die Eltern über nützliche Arbeitsbeziehungen verfügen, die einen akademischen Abschluss verlangen. Ein weiterer Grund könnte sein, dass First-in-Family Studierende häufiger eine HAK-Matura haben, die es ihnen erleichtern kann (facheinschlägige) Berufserfahrung zu sammeln. Die Modelle 4 bis 6 (siehe Tabelle 6) zeigen die Berechnungen, welche getrennt für Studierende der Studienrichtungen Bildungswissenschaft, Betriebswirtschaft und Human- und Zahnmedizin durchgeführt wurden. Hinsichtlich des Geschlechts gibt es in keiner Studienrichtung signifikante Unterschiede bezüglich der Chance, einer zeitintensiven Erwerbstätigkeit nachzugehen.

Tabelle 6: Logistische Regressionsmodelle zu Einflussfaktoren studienbegleitender Erwerbstätigkeit (bis zu 10 h/Wo vs. mehr als 10h/Wo), (eigene Darstellung)

		Modell 4 (Bildungswissenschaft)	**Modell 5 (Betriebswirtschaft)**	**Modell 6 (Human- und Zahnmedizin)**
		Odds-Ratio	**Odds-Ratio**	**Odds-Ratio**
Geschlecht	(Ref.: männlich)			
weiblich		1.269	0.955	0.760
Alter	(Ref.: <22 Jahre)			
22 bis 23 Jahre		3.030*	1.224	0.885
24 bis 25 Jahre		1.207	1.667	1.458
26 bis 27 Jahre		2.758	2.482*	1.933
28 bis 29 Jahre		1.836	2.987*	1.629
30 bis 34 Jahre		2.847	3.083**	3.526*
ab 35 Jahre		3.201*	3.399**	4.563*
Bildungsabschluss der Eltern	(Ref.: First-in-Family Studierende)			
mind. ein ET mit Hochschulabschluss		1.151	0.537*	0.683
Staatliche Förderung	(Ref.: keine Förderung)			
Studienbeihilfe		0.258*	0.294**	0.460
Selbsterhalterstipendium		0.365*	0.380*	0.554
Gründe für Erwerbstätigkeit	(Ref.: keine Zustimmung oder nicht erwerbstätig)			
finanziell notwendig		24.328***	9.616***	11.563***
Berufserfahrung sammeln		0.863	5.587***	1.220

sich mehr leisten können		1.316	1.653*	2.156*
Konstante		0.046***	0.086***	0.048***
Nagelkerke-R^2		0.521	0.573	0.454
Fallzahl		258	658	611

Signifikanzniveau: *** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05

Auffällig ist, dass vor allem Studierende der Bildungswissenschaft zwischen 22 und 23 Jahren eine besonders hohe Chance im Vergleich zu jüngeren Studierenden dieser Studienrichtung aufweisen (Odds-Ratio=3.030*), einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit von mehr als 10 Stunden pro Woche nachzugehen. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass Studierende dieser Altersgruppe in der Bildungswissenschaft häufig das Merkmal eines verzögerten Übertrittes an die Universität aufweisen und zum Teil zuvor einen Beruf erlernt haben, den sie weiterhin ausüben (siehe dazu auch die deskriptiven Ergebnisse in Kapitel 6.1.1 und 6.1.2). Hinsichtlich des Bildungsabschlusses der Eltern ist erkennbar, dass Studierende der Betriebswirtschaft, die mindestens einen Elternteil mit Hochschulabschluss haben, eine signifikant niedrigere Chance im Vergleich zu First-in-Family Studierenden dieser Studienrichtung aufweisen, einer zeitintensiven Erwerbstätigkeit nachzugehen.

Hinsichtlich der Erwerbsgründe zeigt sich, dass Studierende der Bildungswissenschaft eine besonders hohe Chance aufweisen, einer zeitintensiven Erwerbstätigkeit nachzugehen, wenn diese aufgrund finanzieller Notwendigkeit aufgenommen wird. Wie die deskriptiven Ergebnisse gezeigt haben, fühlen sich fast

85 % der First-in-Family Studierenden und 62 % der Studierenden mit Eltern mit Hochschulabschluss, die Bildungswissenschaft studieren, mit finanziellen Schwierigkeiten konfrontiert (siehe Kapitel 6.1.2 und 6.1.3). Weiters zeigt sich, dass innerhalb der Studienrichtung Betriebswirtschaft der Erwerbsgrund „Berufserfahrung sammeln“ die Chance, mehr als 10 Stunden pro Woche zu arbeiten, erhöht. In der Human- und Zahnmedizin scheint hier eher der Grund „sich mehr leisten zu wollen“ die Chance auf eine zeitintensive Erwerbstätigkeit zu erhöhen.

Die quantitativen Analysen haben aufgezeigt, inwiefern ausgewählte personenbezogene und studienbezogene Faktoren das Ausmaß studienbegleitender Erwerbstätigkeit beeinflussen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass innerhalb einzelner Studierendengruppen bedeutende Unterschiede bestehen. Mithilfe der Regressionsanalysen konnte der Einfluss einzelner Variablen, unter Konstanthaltung der anderen Variablen, untersucht werden – das Zusammenwirken verschiedener Dynamiken kann auf diese Art und Weise jedoch nicht erfasst werden. Dafür bedarf es einer qualitativen Analyse, die tiefe Einblicke in die Lebensarrangements von erwerbstätigen First-in-Family Studierenden ermöglicht. Mit dieser können verschiedene Lebensbereiche (z. B. Studium, Familie und Erwerbstätigkeit) in Beziehung zueinander gesetzt werden. Wie die folgenden Ergebnisse auf Basis von 14 Interviews zeigen, basiert die Ausgestaltung des Lebensarrangements eines*einer Studierenden unter anderem auf der permanenten Ausverhandlung zwischen den Lebenswelten, in denen sie sich bewegen. Die folgenden Ergebnisse der qualitativen Analyse, welche auf Basis von Interviews mit First-in-Family Studierenden der Studienrichtungen Bildungswissenschaft, Betriebswirtschaft und

Human- und Zahnmedizin generiert wurden, eröffnen Einblicke in die verschiedenen Lebenswelten der Studierenden.

6.2 Qualitative Betrachtung studentischer Lebensführung von First-in-Family Studierenden

Ziel der qualitativen Betrachtung studentischer Lebensführung ist die Rekonstruktion jener Dynamiken und Strukturen, welche die studienbezogenen Erfahrungen von First-in-Family Studierenden prägen (siehe dazu auch Kapitel 1.2). Mit der qualitativen Analyse wird erschlossen, wie die Studierenden widersprüchliche Anforderungen innerhalb verschiedener Lebensbereiche deuten und verarbeiten. First-in-Family Studierende stellen diesbezüglich eine interessante Untersuchungsgruppe dar, da auf Basis bestehender Forschung angenommen werden kann, dass sie einerseits tendenziell häufiger mehrere Lebensbereiche miteinander koordinieren (müssen) und andererseits häufiger widersprüchliche Anforderungen aus unterschiedlichen Lebensbereichen innerhalb ihrer Lebensführung erleben (siehe Kapitel 3 und 6.1).

In den folgenden Kapiteln werden, auf der Basis von 14 narrativen Interviews mit First-in-Family Studierenden aus drei verschiedenen Studienrichtungen (Bildungswissenschaft, Betriebswirtschaft und Humanmedizin) einzelne Lebensbereiche und deren Bedeutung für die Aufnahme eines Studiums sowie den Verbleib im Studium näher beleuchtet (die Beschreibung des Samples sowie der empirischen Vorgehensweise sind in Kapitel 5.2 nachzulesen). Die Analyse bezieht sich auf die Phase des Übergangs in das Studium sowie auf Passungsdynamiken im Kontext der Universität und der Familie. Neben der Rekonstruktion

handlungsleitender Deutungsmuster, auf die Studierende zur Bewältigung ihres Studiums zurückgreifen, werden auch idealtypische Formen studentischer Arrangements vorgestellt sowie eine reflexive Betrachtung studentischer Lebensführung, aus Sicht der Studierenden, dargelegt.

6.2.1 Studium als familiales Projekt: Studienbezogene Sinnzuschreibungen im Kontext familialer Beziehungsstrukturen

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zur Beantwortung der folgenden Forschungsfragen präsentiert: Wie wirken familiale Beziehungsstrukturen auf die Studienaufnahme und den Verbleib im Studium ein? Welche studienbezogenen Sinnzuschreibungen lassen sich im Kontext familialer Beziehungsstrukturen rekonstruieren?

Es wird eine Typologie studienbezogener Sinnzuschreibungen vorgestellt, die auf Basis der 14 Interviews mit First-in-Family Studierenden rekonstruiert wurde. Der Begriff ‚studienbezogene Sinnzuschreibung' verweist auf die subjektive Bedeutung, die Studierende ihrem Studium verleihen. Diese subjektive Bedeutungsdimension des Studiums – so das Ergebnis der empirischen Analyse – erweist sich als zentrale Komponente hinsichtlich des Bildungsweges und des Studienerfolgs der interviewten First-in-Family Studierenden. Studienbezogene Sinnzuschreibungen leiten zudem die Bewältigung von Herausforderungen und Schwierigkeiten während der Studienphase an. Zugleich sind sie auch Ausdruck des Umgangs mit familialen Spannungsdynamiken.

Im folgenden Ergebniskapitel wird dargelegt, wie diese Sinnzuschreibungen in **familiale Beziehungsstrukturen** eingebettet sind. Es wird argumentiert, dass die Struktur der Familie – neben der Struktur der sozialen Lage – als entscheidende Dimension hinsichtlich der Ausgestaltung des Bildungswegs und damit auch des Schul- und Studienerfolgs der interviewten Studierenden anzusehen ist (siehe für den schulischen Kontext z. B. Labede et al. 2020; Silkenbeumer und Wernet 2012; Labede und Thiersch 2014b). Familiale Beziehungskonstellationen und -dynamiken spielen hinsichtlich der Konstitution der subjektiven Bedeutung des Studiums eine entscheidende Rolle. Im familialen Kontext konstituiert sich nicht nur das **Bildungsmotiv** als solches, sondern auch die **Studienfachwahl** und der Umgang der Studierenden mit potenziellen Distanzerfahrungen und **Entfremdungsprozessen**.

Damit grenzen sich die hier vorliegenden Ergebnisse jedoch von jenen bildungssoziologischen Studien ab, die familiale Entfremdungsprozesse von First-in-Family Studierenden primär im Sozialisationsprozess an der Universität im Laufe des Studiums verorten. Die Entstehung von Entfremdung würde demnach in der Phase des Studienbeginns, die als Phase des Eintritts in ein neues Feld betrachtet wird, verortet (Lehmann 2013). Ausgelöst würde ein Entfremdungsprozess von der Familie vor allem durch die Sozialisation an der Universität und die damit verbundenen (An)-Passungsprozesse an den dominanten Habitus des Feldes. Ein solcher Prozess kann von Studierenden als spannungsgeladen wahrgenommen werden (Nairz-Wirth und Feldmann 2018). In diesem Zusammenhang wird unter anderem von ‚Habituskonflikten' oder ‚Habitusspannungen' gesprochen, die Studierende wahrneh-

men können (Nairz-Wirth et al. 2017; Lehmann 2007; Friedman 2016). In Bezug auf diesen Prozess wird auch von ‚Habitustransformationen' gesprochen (El-Mafaalani 2017; Lehmann 2013). Im Zuge solcher habituellen Veränderungsprozesse, die während des Studiums stattfinden können, kann es eben auch zu einer Entfremdung vom Herkunfstmilieu bzw. der Familie kommen, so die Annahme.

Die hier vorliegenden Ergebnisse zeigen jedoch, dass Entfremdungsprozesse auch von studienbezogenen Sinnzuschreibungen angeleitet werden. Diese beeinflussen, inwieweit das Studium seitens der Studierenden im Einklang mit oder in Abgrenzug zu den elterlichen Vorstellungen konzipiert wird (siehe z. B. Typus „Verbinden" in Kapitel 6.2.1.1). Zudem leiten diese Sinnzuschreibungen an, inwieweit die Studienentscheidung bereits als Ausdruck familialer Distanzerfahrungen zu sehen ist, welche vor der Sozialisation an der Univeristät wahrgenommen wurden (siehe z. B. Typus „Emanzipieren" in Kapitel 6.2.1.3). Damit in Verbindung steht auch, inwieweit Studierende potenziellen Entfremdungsprozessen aktiv entgegenwirken oder diese sogar befördern. In diesem Zusammenhang stellt sich dann der Studienerfolg der First-in-Family Studierenden nicht „trotz", sondern gerade „wegen" familialer Problemkonstellationen ein (Labede et al. 2020).

Mit diesem Ergebnis folge ich jenen bisherigen Forschungsarbeiten und theoretischen Ausführungen, welche die Bedeutung der familialen Beziehungsdynamik für die Ausgestaltung von Bildungsprozessen betonen (Silkenbeumer und Wernet 2012; Rademacher und Wernet 2014; Thiersch 2020a). Als grundlegend aus dieser Perspektive anzusehen ist, dass „sowohl die subjekti-

ven Motive des Aufstiegs als auch die Art und Weise des Umgangs mit diesem Aufstieg […] wesentlich von einem subjektiven Habitus geprägt [sind], der sich im Rahmen und auf der Grundlage familialer Beziehungen gebildet hat“ (Rademacher und Wernet 2014, S. 176–177). Spannungen, die im Kontext eines Bildungsaufstiegs auf dem Subjekt lasten können (wie zum Beispiel wahrgenommene Entfremdungsprozesse von der Familie), sind damit nicht einfach als ein Ausdruck der biografisch zu überwindenden Spanne zwischen Herkunfts- und Gründungsmilieu anzusehen, sondern auch im Sozialisationsraum der Familie anzusiedeln (ebd.).

Bereits während der Phase der Adoleszenz müssen sich Jugendliche im Individuationsprozess in und gegenüber der Familie zwischen den Polen von Abgrenzung und Trennung sowie Orientierung und Gebundenheit verorten (Labede et al. 2020). „Dabei geht es zum einen um die Bearbeitung der Aufforderung zur sozialen Situierung in der Auseinandersetzung mit dem sozialen und kulturellen Erbe der Familie, zum anderen aber auch um die Frage nach der subjektiven Integration des schulischen Bildungsverlaufs in das werdende jugendliche Selbst“ (Labede et al. 2020, S. 185–186). Im Rahmen dieser Individuation wird also das familiale „Erbe“ in einer je eigenen Logik weitergegeben (Thiersch 2014, S. 208). Während dieses Prozesses erfolgt also keine identische Inkorporierung elterlicher Haltungen, sondern es können auch spannungsvolle oder gar widersprüchliche Dynamiken entstehen, die den Bildungserfolg des Kindes letztendlich sogar begünstigen können. Dies geschieht z. B. dann, wenn sich die Entscheidung ein Studium aufzunehmen, entgegengesetzt den elterlichen Erwartungen und Vorstellungen formiert (siehe zu

erwartungswidrigen Bildungswegen im schulischen Kontext u. a. Labede et al. 2020; Silkenbeumer et al. 2017; Silkenbeumer und Wernet 2012). Die Familie ist ein Beziehungs- und Bildungsort, der zwar nicht losgelöst von soziokulturellen und milieutypischen Wahrnehmungs- und Handlungsformen gedacht werden kann, der sich jedoch als etwas Eigenes konstituiert (Labede et al. 2020, S. 187). Forschungsertrag einer solchen Perspektive ist, dass der Beitrag familialer Konstellationen und Bildungsorientierungen für die Bildungsbiografie analysiert werden kann (Helsper et al. 2014a; Silkenbeumer und Wernet 2017).

In Anlehnung an oben skizzierte Forschungsarbeiten beschäftige ich mich in diesem Kapitel mit der Rekonstruktion studienbezogener Sinnzuschreibungen im Kontext familialer Beziehungen – mit Fokus auf die Beziehung zu den Eltern. Im Rahmen der empirischen Analysen wird daher folgenden **Fragestellungen** nachgegangen: ***Wie wirken familiale Beziehungsstrukturen auf die Studienaufnahme und den Verbleib im Studium ein? Welche studienbezogenen Sinnzuschreibungen lassen sich im Kontext familialer Beziehungsstrukturen rekonstruieren?*** Für die empirische Analyse wurden sechs Fälle (Ankerfälle oder auch Eckfälle genannt) aus den 14 befragten Fällen ausgewählt. Diese Auswahl orientierte sich am Prinzip der maximalen Variation (siehe auch Kapitel 5.2). Folglich wurden die narrativen Interviews mittels Feinstrukturanalyse und Objektiver Hermeneutik analysiert. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine Rekonstruktion der subjektiven Positionierung der Studierenden gegenüber ihrem Studium und der damit verbundenen bildungsbezogenen Vorstellungswelt der Eltern. Zudem flossen in die Analyse deren Deutungen in Bezug auf ihre zukünftigen beruflichen sowie

privaten Lebensentwürfe ein. Bezugnehmend auf Labede et al. (2020) steht in diesem Kapitel die subjektive Bearbeitungsweise der Studierenden im Umgang mit ihren eigenen sowie den elterlichen Ambitionen im Mittelpunkt der Analyse. Zudem werden damit verbundene Diskrepanzerfahrungen analysiert.

Dieser Analysefokus ermöglicht differenzierte Befunde hinsichtlich der Verschränkung der Familienorientierung und der Aufstiegsorientierung der Studierenden, als zwei maßgebliche Dimensionen, die entscheidend auf die subjektive Bedeutung des Studiums einwirken. Die Typologisierung studienbezogener Sinnzuschreibungen vollzieht sich daher grundlegend anhand folgender zwei Achsen:

- Achse I: „Familienorientierung“ verläuft zwischen den Polen an die Familie „gebunden“ und von der Familie „abgegrenzt“
- Achse II: „Aufstiegsorientierung“ verläuft zwischen den Polen „interessensgeleitet“ und „zweckgerichtet“

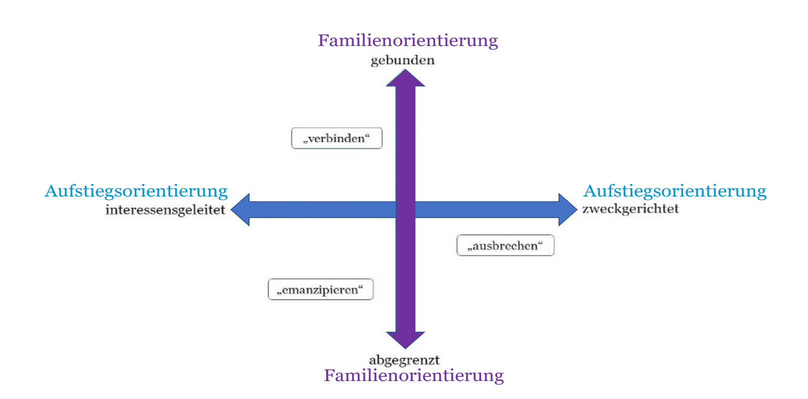
Eine entscheidende Frage hinsichtlich der Konstitution studienbezogener Sinnzuschreibungen lautet: Inwiefern konzipieren die interviewten First-in-Family Studierenden ihr Studium in Verbindung mit der Familie oder in Abgrenzung zu dieser (Achse I)? Diese Frage umfasst unter anderem die Studienentscheidung und, inwiefern diese im Einklang mit den bildungsbezogenen Erwartungen der Eltern getroffen wird. Im Kontext von Ablösungs- und Individuationsprozessen wird idealtypisch zwischen bindenden und abstoßenden Kräften in Bezug auf die Familie unterschieden (Labede et al. 2020, S. 191). Zwischen diesen Polen eröffnet sich ein Spannungsfeld, vor dessen Hintergrund sich Individuation

vollzieht, und welches eine Hinwendung zur Familie oder eine Abwendung von der Familie generiert (ebd.). In Bezug auf die Studienrichtungswahl zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, dass diese sowohl im Einklang mit elterlichen Vorstellungen und Wertorientierungen als auch in Abgrenzung zu den elterlichen Vorstellungen getroffen werden kann. In letzterem Fall ist die Studienrichtungswahl eingebettet in schon zuvor erlebte familiale Diskrepanz- und Distanzerfahrungen.

Eine weitere entscheidende Frage hinsichtlich der Konstitution studienbezogener Sinnzuschreibungen lautet: Welche Logik leitet die Aufstiegsorientierung der*des Studierenden primär an (Achse II)? Diese Frage umfasst, inwiefern sich studienbezogene Sinnzuschreibungen, auf der einen Seite, eher anhand einer interessensgeleiteten Haltung bzw. dem Ziel der persönlichen Entfaltung konstituieren. Und auf der anderen Seite, inwiefern sie sich eher an einer zweckrationalen bzw. strategisch-instrumentellen Haltung ausrichten. In zweitem Fall leitet also eher die Logik einer zukünftigen Status- und Karrierepositionierung mittels Studiums die Aufstiegsorientierung der Studierenden an. Die Anpassungs- und Integrationsleistung seitens der Studierenden in Bezug auf das System der Universität sowie die Ausgestaltung der Peer-Beziehungen kann als Ausdruck der jeweiligen Aufstiegsorientierung gelesen werden: Steht die Logik einer eher interessensgeleiteten Aufstiegsorientierung im Vordergrund, ist für die Studierenden die soziale Integration an der Universität vor allem dahingehend von Bedeutung, da sie das Kennenlernen anderer Lebensentwürfe bietet. Liegt eine eher zweckrationale Aufstiegsorientierung vor, passen sich Studierende in hohem Maße an die Univer-

sität an und versuchen Sozialkapital für das Ziel des sozialen Aufstiegs aufzubauen.

Abbildung 10: Typologie studienbezogener Sinnzuschreibungen, eigene Darstellung in Anlehnung an Labede et al. 2020, S. 193



Beide Achsen, die in Abbildung 10 dargestellt werden, stehen in Wechselwirkung zueinander. Diese Wechselwirkung wird im Folgenden anhand der Beschreibung der Typologie studienbezogener Sinnzuschreibungen und anhand der exemplarischen Darstellung der sechs Ankerfälle dargelegt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studienentscheidung und auch die Studienfachwahl der interviewten First-in-Family Studierenden als Ausdruck von Sozialisations- und Individuationsprozessen im Kontext der Familie zu lesen sind.

Im Folgenden wird die rekonstruierte Typologie näher vorgestellt (siehe die Kapitel 6.2.1.1 bis 6.2.1.3). Dabei wird aufgezeigt, wie Studierende mit familialem Zusammenhalt und/oder möglichen Erscheinungsformen familialer Entfremdung umgehen. Es wird deutlich, dass handlungsleitende Logiken, welche

Passungs- und Entfremdungsprozesse anleiten, bereits vor dem Studium existieren und schon im Zuge der Studienrichtungswahl wirkmächtig werden. Um abschließend die **Dimension der aktiven Konstruktionsleistung** der Studierenden in Bezug auf Passungs- und Entfremdungsprozesse in den Blick zu nehmen, wird in der Zusammenfassung der Begriff **‚Habitusarbeit'** eingeführt (siehe Kapitel 6.2.1.4). Mit diesem soll verdeutlicht werden, wie Studierende diese Prozesse aktiv (das bedeutet jedoch nicht unbedingt auch bewusst) mitgestalten. Es wird diskutiert, welche Handlungen – angeleitet von studienbezogenen Sinnzuschreibungen – gesetzt werden, um aktiv einer Entfremdung von der Familie entgegenzuwirken oder diese zu befördern. Mit dem Begriff Habitusarbeit soll der aktive Umgang der Studierenden hinsichtlich wahrgenommener Spannungen in Bezug auf Passungs- und Entfremdungserfahrungen sichtbar gemacht werden.

6.2.1.1 „Verbinden"

In Bezug auf die Dimension „Familienorientierung" (siehe Abbildung 10) besteht ein zentrales Merkmal des Idealtypus „Verbinden" darin, dass er die Eltern als befürwortend hinsichtlich der Studienentscheidung wahrnimmt. Studierende dieses Typus werden von ihren Eltern sowohl emotional als auch finanziell vor allem zu Studienbeginn unterstützt. Die interviewten Studierenden konzipieren ihr Studium in enger Verbindung mit der Familie. Das heißt, dass sowohl die Studienfachwahl im Einklang mit elterlichen Vorstellungen getroffen wird als auch potenziellen Entfremdungsprozessen aktiv entgegenwirkt wird. Sie „verbinden" also Studium und Familie. Studierende dieses Typus versuchen,

ausreichend Zeit mit der Familie und Freund*innen außerhalb der Universität zu verbringen, um ihre Beziehungen zu pflegen und während des Studiums aufrechtzuerhalten. Nach erfolgtem Studienabschluss möchten sie in den Wohnort der Eltern zurückzukehren oder in örtlicher Nähe zu Familie und Freund*innen leben bzw. arbeiten.

Dennoch werden auch innerliche Ablösungstendenzen von der Familie erkennbar: Trotz enger Gebundenheit an die Familie wird à la longue eine Minimierung des elterlichen Einflusses auf die studentische Lebensführung angestrebt. Diese Minimierung wird beispielsweise durch die Aufnahme einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit geschaffen, da mithilfe dieser – bei z. B. von den Eltern nicht goutierter Studienverzögerung – eine finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern erlangt und damit eine gefühlt autonomere Lebensführung geschaffen werden kann.

In Bezug auf die Dimension „Aufstiegsorientierung“ (siehe Abbildung 10) zeigt sich für den Typus „Verbinden“, dass dieser eine eher interessensgeleitete Aufstiegsorientierung aufweist. Die Aufstiegsorientierung ist dahingehend von der familialdynamischen Dimension geprägt, dass die interessensgeleitete Orientierung ebenfalls im Einklang mit den elterlichen Orientierungen steht. Aufgrund der starken familialen Bindungskraft und Gebundenheit an die Familie (siehe Achse „Familienorientierung“ in Abbildung 10), erscheint eine Anpassungsorientierung an die Universität für einen erfolgreichen Studienabschluss nicht primär notwendig. Studierende dieses Typus integrieren sich zwar akademisch an der Universität (d. h. in Bezug auf die Leistungserbringung), jedoch ist die soziale Integration in geringerem Maße ausgeprägt. Sie orientieren sich eher an ihren Beziehungen

außerhalb der Universität (u. a. der Familie) und mobilisieren diese in Form von finanzieller und emotionaler Unterstützung für das Studium.

Im Folgenden wird der skizzierte Idealtypus auf der Ebene des Realtypus anhand zweier Fallbeispiele (Anna und Lukas) illustriert. Anna ist zum Zeitpunkt des Interviews 30 Jahre alt und befindet sich kurz vor ihrem Studienabschluss im Fach Humanmedizin. Sie erzählt, dass sie sich von ihren Eltern in Bezug auf ihre Bildungslaufbahn stets unterstützt gefühlt hatte. Sowohl in ihrem Vorhaben, als Erste innerhalb der Familie eine Matura zu erlangen, als auch in ihrem Wunsch, ein Studium zu beginnen, wurde Anna ermutigt und auch finanziell unterstützt. Sie pflegt einen engen Kontakt zu ihrer Familie. Die Studienrichtungswahl wird von ihr retrospektiv als eine von den elterlichen Vorstellungen unabhängige Wahl wahrgenommen.

Bei näherer Analyse wird jedoch deutlich, dass Annas Bildungsweg innerhalb ihrer Familie eine zentrale Stellung einnimmt. Zudem steht ihre Studienrichtungswahl im Einklang mit familialen Werten und Normen. Das gewählte Studium der Humanmedizin weist eine hohe fachliche Nähe zu den beruflichen Tätigkeiten der Eltern auf (beide sind im medizinischen Bereich tätig). Auch die Werteorientierung hinsichtlich des gesellschaftlichen Prestiges, das mit dem Beruf des*der Arztes*Ärztin verbunden ist, wird innerhalb der Familie geteilt.

> Ja, mein meine Eltern ham mir überhaupt keine Vorgabe gegeben und sind im Endeffekt dann megastolz, is‘ eh klar, irgendwie, oiso ich bin so die, ich bin irgendwie so‘n bisschen der Mittelpunkt dann g‘wesen und es war natürlich super toll und herausragend, dass ich halt studier‘. So quasi ein Kind, mein Kind studiert und ja.
>
> Und ahm, zum Thema Medizin, ja, sicher war‘n sie auch total erfreut, weil sie in den Bereichen tätig war‘n und natürlich Tochter is‘ Arzt – wär‘

> ja cool wahrscheinlich, weiß nicht. (Studierende der Humanmedizin, weiblich, 30 Jahre alt, 17. Semester)

Die Studienentscheidung kann dahingehend als gemeinsames familiales Projekt verstanden werden, als dass mehrere Familienmitglieder daran teilgehabt bzw. mitgewirkt haben.

> […] ich weiß noch genau, ich bin a vor Studienbeginn auch noch, also es war im Sommer, nachdem ich g'wusst hab', ich ich beginn', bin ich mit meiner Mutter zu den Hörsälen eben gefahren, also zu der Adresse und da waren die Toren offen und da sin' ma auch reingegangen, sin' ma schon im Hörsaal gestanden, ohne dass die Uni beg- also bevor [die Uni] begonnen hat.
>
> […] wenn ich weiter geh' in der Familie, Tante, Onkel, natürlich, die finden das auch toll, dass ich studier' und meine Tante is' Pädagogin (lacht). Die is' Volksschullehrerin, die hat mich halt im Sinne voll unterstützt oder unterstützt mich auch jetzt noch voll, bei der Diplomarbeit eben, beim Schreiben, beim Korrekturlesen, weil die hat in die Richtung halt mehr d'rauf als wie der Rest der Familie, muss i mal sagen. (Studierende der Humanmedizin, weiblich, 30 Jahre alt, 17. Semester)

Anna wählt nicht nur ein fachlich nahes Studium zu den beruflichen Tätigkeiten der Eltern, sie ist auch bei der Schulwahl der familialen Tradition gefolgt. Sie absolvierte eine fünfjährige höherbildende Hauswirtschaftsschule, welche bereits ihre Mutter und ihre Schwester besuchten. Anna ist die Erste in ihrer Familie, die diese jedoch mit Matura abgeschlossen hat. Sie setzt damit den familialen Bildungsweg stellvertretend fort. Nun als Erste in der Familie zu studieren, bietet ihr einerseits die Möglichkeit, einen eigenen Bildungsweg einzuschlagen und sich in dieser Hinsicht von der Familie abzulösen (Individuation), andererseits ermöglicht ihr die fachliche Nähe des Studiums, dass die Gebundenheit an die Familie aufrechterhalten werden kann. Mit der Studienrichtungswahl hat sie sich für ein Studium entschieden,

welches mit einer zukünftigen beruflichen Position verbunden ist, die innerhalb Annas Familie Anerkennung erfährt. Des Weiteren wird die familiale Beziehung durch die Nähe ihres Wohnorts zum Elternhaus aufrechterhalten. In derselben Stadt zu leben, bietet einen gemeinsamen Erfahrungshorizont, auf den sich die Familienmitglieder beziehen können.

Anna beschreibt ihre Aufstiegsorientierung als primär interessensgeleitet. Die empirische Analyse zeigt jedoch, dass sich ihre Interessensorientierung in enger Verbindung mit den elterlichen Orientierungen vollzieht. In dieser Konstellation lassen sich Annas Aufstiegsorientierung und damit auch ihre familialen Ablösungstendenzen (Individuation) realisieren, während die familiale Bindungskraft aufrechterhalten wird und die Gebundenheit an die Familie sichergestellt wird. Annas Ablösungstendenzen zeigen sich zum Beispiel, als sie eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit aufnimmt. Mithilfe dieser erlangt sie finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern. Die Aufnahme der Erwerbstätigkeit dient auch als Konfliktvermeidungsstrategie, denn als sie die Mindeststudienzeit überschreitet, beginnt die emotionale Unterstützung ihrer Familie zu sinken. Annas Studienverzögerung aufgrund nicht bestandener Prüfungen ist auf wenig Verständnis innerhalb der Familie gestoßen. Mit der finanziellen Unabhängigkeit entzieht sich Anna dem elterlichen Einfluss hinsichtlich ihres Studienfortschrittes und potenziellen, damit in Verbindung stehenden, Konflikten.

Auch wenn Anna ihre Familie als unterstützend in Bezug auf ihr Studienvorhaben beschreibt, so zeigt sich, dass ihr Bildungsaufstieg im familialen Gefüge nicht gänzlich spannungsfrei verläuft. Sie erzählt, dass sie vor ihren beiden älteren Geschwistern,

die keine Matura gemacht haben, nicht über das Studium sprechen möchte. Sie habe das Gefühl, dass ihre Geschwister sich dabei unwohl fühlen würden bzw. eifersüchtig seien. Ähnliches beschreibt Orbe (2004) in seiner Studie, in welcher er zum Ausdruck bringt, dass First-in-Family Studierende darüber berichtet haben, in Gegenwart anderer Familienmitglieder nicht lernen zu wollen, um innerfamilialen Konflikten in Bezug auf das Studium aus dem Weg zu gehen.

Durch die starke familiale Bindungskraft und Annas enge Freundschaftsbeziehungen außerhalb der Universität, die sie überwiegend als unterstützende Ressourcen mobilisieren kann, erscheint die soziale Integration an der Universität für ihren Studienerfolg weniger entscheidend zu sein. Sie fokussiert sich vor allem auf die akademische Integration, d. h. auf die Erbringung studienbezogener Leistungen. Zudem ist sie in Studienstrukturen eingebettet, die durch Kleingruppenformate den Kontakt zu Peers institutionell befördern (mehr dazu siehe in Kapitel 6.2.2). Potenziellen Entfremdungsprozessen von der Familie wirkt Anna aktiv entgegen, indem sie das Studium in Verbindung mit familialen Orientierungen konzipiert und diese in ihre studentische Lebenswelt einbindet.

Der zweite Ankerfall, Lukas, ist zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt und studiert das Fach Bildungswissenschaft. Er kontextualisiert sein Studium, wie Anna, in enger Verbindung mit seiner Familie. Nachdem sein Vater verstorben ist, finanziert ausschließlich seine Mutter, die als Sekretärin arbeitet, sein Studium. Seit kurzem finanziert sie auch das Studium von Lukas‘ jüngerem Bruder. Lukas Mutter unterstützt seine Studienentscheidung. Er plant nach erfolgreichem Studienabschluss an den Wohnort

seiner Familie zurückzukehren. Lukas beschreibt auch, ähnlich wie Anna, seine Aufstiegsorientierung als interessensgeleitet. Die Analyse zeigt jedoch, dass mit seinem Berufswunsch – später einmal Lehrer zu werden – auch eine familiale Verpflichtung einhergeht, die er verspürt. Er empfindet Schuldgefühle dabei, die finanzielle Unterstützung der Mutter während des Studiums anzunehmen. Das Studium und der damit verbundene Aufstieg scheinen mit der Hoffnung verbunden zu sein, diese Problematik aufzulösen.

> Vom Geld her ist es mir nicht so gut gegangen, weil es einfach so Druck war. Ich dachte mir so „Boah. Das muss ich jetzt alles sehr schnell hinter mich bringen." . Meine Eltern, die das Geld für mich da investieren oder opfern. Investieren. U n d. Ja. Es sind immerhin schon fast 400€. . (Studierender der Bildungswissenschaft, männlich, 25 Jahre alt, 6. Semester)

Diese schuldbehaftete Deutung, die in Zusammenhang mit dem Empfangen von Unterstützung steht, ist bei Lukas bereits in Bezug auf seine Schullaufbahn erkennbar, da er durch Lernschwierigkeiten häufig auf Hilfe und das Engagement anderer angewiesen war. Unsicherheiten, die gewünschten Leistungen nicht erbringen zu können, begleiten ihn auch während des Studiums:

> Und es ist immer ein Kampf. Das ist nie „Das ist leicht." . Für mich ist eine Prüfung immer das Über-Wichtigste. Und mir geht es auch 5 Tage davor immer schlecht irgendwie. Weil ich da wirklich so viel Druck hab‘ und ziemlich aufgeregt bin und wenn's dann endlich, wenn ich's hinter mir hab‘, dann fällt mir wirklich ein Stein vom Herzen. (Studierender der Bildungswissenschaft, männlich, 25 Jahre alt, 6. Semester)

Während auch Lukas sich vor allem auf die akademische Integration an der Universität fokussiert, ist bei ihm – im Gegensatz zu Anna – der emotionale Druck, der mit seiner Prüfungsangst

verbunden ist und mit der Befürchtung, die Erwartungshaltung seiner Mutter möglicherweise nicht erfüllen zu können, deutlich stärker ausgeprägt. Während er einen Studienerfolg als gemeinsame, familiale Leistung deutet, schreibt er sein potenzielles Scheitern überwiegend sich selbst und seinen fehlenden akademischen Fähigkeiten zu (siehe dazu auch Nairz-Wirth et al. 2017).

Zusammenfassend zeigt sich, dass der *Typus „Verbinden“* das Studium im Einklang mit den familialen Orientierungen konzipiert. Die studienbezogene Sinnzuschreibung „Verbinden“, so das Ergebnis, prägt auch die Art und Weise, wie sich die betreffenden Studierenden an der Universität integrieren. Studierende dieses Typus fokussieren primär die akademische Integration und sekundär die soziale Integration an der Universität. Potenziellen Entfremdungsprozessen von der Familie wird durch die starke familiale Bindungskraft entgegengewirkt. Die Gebundenheit an die Familie wird von den Studierenden zum Beispiel durch häufiges Besuchen der Eltern aufrechterhalten. Es zeigen sich jedoch auch bei diesem Typus Formen familialer Ablösungstendenzen. Diese werden beispielsweise mittels einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit befördert. Das, mit einer familialen Ablösung einhergehende, Konfliktpotenzial wird durch die Konzeption des Studiums im Einklang mit familialen Wert- und Normvorstellungen abgeschwächt. Für die betreffenden Studierenden entsteht damit jedoch auch eine Form des Bewährungsdrucks, das Studium erfolgreich abzuschließen. Ihr Bildungsweg gestaltet sich also nicht gänzlich spannungsfrei, auch wenn die familiale Unterstützung und Gebundenheit (Achse „Familienorientierung“) sowie die interessensgeleitete Studienfachwahl (Achse „Aufstiegsorientierung“) dies auf den ersten Blick vermuten lassen könnten.

Beim folgenden *Typus „Ausbrechen“* zeigt sich ebenso eine Form des Bewährungsdrucks, wobei sich dieser vor allem durch die zweckrationale Aufstiegsorientierung ergibt. Mittels Bildungsaufstieg versucht dieser Typus seine zweckrationale Aufstiegsorientierung zu realisieren.

6.2.1.2 „Ausbrechen“

Auf der Ebene des Idealtypus *„Ausbrechen“* zeigt sich, dass ähnlich dem zuvor beschriebenen Typus „Verbinden“ die Eltern das Studienvorhaben ihres Kindes finanziell und emotional unterstützen. Die Eltern bringen aber – im Gegensatz zur Elternbeziehung des Typus „Verbinden“ – ihre Erwartungen an die Bildungskarriere des Kindes explizit zum Ausdruck. Sie äußern bereits während der Kindheit gegenüber ihrem Kind den Wunsch, dass dieses nach Absolvierung der Schullaufbahn „studieren gehen“ soll. Die Eltern wünschen sich einen sozialen Aufstieg für ihr Kind und ermöglichen diesem durch ihre finanzielle Hilfe die Priorisierung des Studiums im Alltag. In Bezug auf die familiale Beziehungsstruktur sind die Bindungskräfte jedoch schwächer ausgeprägt als beim in Kapitel 6.2.1.1 beschriebenen Typus „Verbinden“. Anstelle eng an die Familie gebunden bleiben zu wollen, möchte dieser Typus aus den familialen Verhältnissen „ausbrechen“ und strebt mittels Studium nach einem ökonomisch und sozial bessergestellten Leben. Er möchte ein Leben führen, das den Eltern aufgrund ihrer Bildungs- und Erwerbslaufbahn nicht möglich war. Für dieses Vorhaben erachtet es der *Typus „Ausbrechen“* als notwendig, sich von der Familie abzulösen und zu distanzieren. First-in-Family Studierende, deren studienbezogene Sinnzu-

schreibung durch das Motiv des Ausbrechens angeleitet wird, betreiben ihr Studium zielgerichtet und betrachten dieses als zweckorientiertes Investment in ihre (berufliche) Zukunft. Sie haben bereits in ihrer Kindheit und Jugend ihre familialen Beziehungsstrukturen als eher brüchig erlebt (z. B. durch die Trennung der Eltern und damit verbundene Wohnortwechsel). Nach erfolgtem Studienabschluss möchten sie nicht in den Wohnort der Eltern bzw. eines Elternteils zurückkehren, sondern sie orientieren sich überwiegend daran, wo sie potenziell die besten beruflichen Möglichkeiten zu finden erhoffen.

Ablösungstendenzen von der Familie sind bei diesem Typus frühzeitig von der konfliktbeladenen elterlichen Beziehung geprägt. Eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit nutzen Studierende dieses Typus einerseits zur stärkeren Unabhängigkeit von den Eltern, andererseits, um ihr Ziel des sozialen Aufstiegs zu erreichen. Das heißt, sie gehen einer Erwerbstätigkeit nach, die in inhaltlicher Verbindung zum Studium steht und die sie in Bezug auf ihre Karrierevorstellungen nutzen können.

In Bezug auf die Studienrichtungswahl weist dieser Typus eine überwiegend zweckrationale Aufstiegsorientierung auf. Diese Aufstiegsorientierung ist insofern von der Familienorientierung geprägt, als sich die Eltern einen sozialen Aufstieg für ihr Kind wünschen und hoffen, dass dieser mittels Studium gelingt. Gleichzeitig symbolisiert das Studium für diese Studierenden die Möglichkeit des „Ausbruchs“ aus den familialen Verhältnissen und die Möglichkeit, sich von den elterlich vorgelebten Lebensentwürfen abzugrenzen. Aufgrund einer ‚inneren‘ Ablösung von der Familie sowie einer ‚äußeren‘ Ablösung in Bezug auf die soziale Stellung der Eltern, weist dieser Typus eine hohe Anpas-

sungsorientierung an den universitären Kontext auf. Studierende dieses Typus integrieren sich sowohl akademisch als auch sozial innerhalb der Universität und erhoffen sich davon karriere- und studienbezogene Vorteile (z. B. durch die Integration in Netzwerke). Sie orientieren sich vor allem an ihren Beziehungen innerhalb der Universität und mobilisieren diese zur Unterstützung ihres Aufstiegsprozesses.

Auf der Ebene der Realtypen lassen sich oben beschriebene Merkmale anhand der Ankerfälle Achim und Peter illustrieren. Achim ist zum Zeitpunkt des Interviews 27 Jahre alt und befindet sich im letzten Drittel des Humanmedizinstudiums. Die empirische Analyse zeigt, dass Achim sich mit dem Narrativ „ein*e Bildungsaufsteiger*in zu sein" identifiziert, jedoch weniger mit der tatsächlichen beruflichen Position des Arztes, die mit dem Studienabschluss einhergeht. Er strebt also nicht überwiegend nach dem Prestige der beruflichen Rolle – z. B. Arzt *sein* – sondern nach der Anerkennung der Bewältigung des Aufstiegsprozesses – d. h. Arzt *werden*. Während des Studiums ist das Erreichen eines Bildungsaufstiegs im Fokus und weniger die spätere Ausübung der beruflichen Rolle. Eine bedeutende Antriebskraft für den Bildungsaufstieg liegt für Achim darin, sich selbst und anderen zu beweisen, „dass man es schaffen kann".

Achim strebt also weniger nach Anerkennung, die ihm durch eine in der Zukunft erwartbare berufliche Position zuteilwerden wird, sondern nach der Anerkennung des Prozesses, diese Position erreicht zu haben. Seine Eltern nehmen in diesem Zusammenhang einen wichtigen Stellenwert ein (Achse „Familienorientierung"). Sie forcieren das Narrativ des Bildungsaufsteigers und lassen Achim hohe Anerkennung für seinen Bildungsweg zukom-

men. Dennoch haben sie, aus der Sicht Achims, auch starken Druck auf ihn ausgeübt, damit er einen Bildungsaufstieg vollzieht.

> Also ich bin deswegen umgezogen und musste dann eben zum Gymnasium, das war also r- war schon immer definiert - definiert von meinen - ä von meiner Umgebung in der Schule und in der Familie: „Der [Achim] wird studieren, das is‘ ganz klar und er muss studieren, das is‘ der Einzige, der studieren muss, das ist der Klassenbeste, schulausgezeichnet auch ab - nach ää zum Studium.“ (Studierender der Humanmedizin, männlich, 27 Jahre alt, 7. Semester)

Die Studienwahl wird – ebenso wie beim Typus „Verbinden“ – in Übereinstimmung mit den elterlichen Orientierungen getroffen. Gleichzeitig lassen sich – im Gegensatz zum Typus „Verbinden“ – die Beziehungen zu den Eltern als brüchig charakterisieren. Der zweckgerichtete Aufstiegsgedanke Achims, der an familiale Ablösungstendenzen gekoppelt ist, konstituiert sich auf Basis von als unangenehm wahrgenommenen familialen Erlebnissen, wie zum Beispiel Erfahrungen mit finanziellen Schwierigkeiten oder Überforderung seitens der Elternteile.

> Ich musste mich anpassen . und meine Mutter – hat weder Wä- Wäsche gewaschen, noch Essen gemacht, noch ää irgendwas sauber gemacht, das heißt, ich m- hab‘ - war wirklich . ääm für mich selbst verantwortlich und für andere quasi auch, also für meine Mutter und für ihren Freund. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 27 Jahre alt, 7. Semester)

Diese Schwierigkeiten werden von Achim zum Teil auf die niedrige berufliche Stellung seiner Eltern und deren Arbeitslosigkeit zurückgeführt. Auch durch die Trennung der Eltern und die Schulwechsel musste Achim bereits in seiner Kindheit damit umgehen, von seinen Eltern örtlich getrennt zu leben. Er erlernte früh den Umgang mit ‚brüchigen‘ sozialen Beziehungen. Achim stu-

diert weit entfernt von seinen Eltern und möchte auch nach Studienabschluss nicht an seinen Geburtsort zurückkehren. Achim erfüllt zwar die elterlichen Wünsche, indem er einen raschen Studienfortschritt vorweisen kann, er entzieht sich jedoch durch die örtliche Distanz und die Aufnahme einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit vermehrt dem elterlichen Einfluss.

Im Gegensatz zu Anna und Lukas (siehe Typus „Verbinden“) möchte Achim sich stärker der familialen Bindungskraft entziehen und sich von der Gebundenheit an die Familie lösen. Mit dem Prozess des Aufstiegs ist für ihn auch die Deutung verbunden, mehr erreicht zu haben als seine Familienmitglieder. Seinem zweckrationalen Aufstiegsmotiv (Achse „Aufstiegsorientierung) liegt damit ein Veränderungsbedürfnis im Sinne eines Ausbruchs aus den familialen Verhältnissen zugrunde (siehe dazu auch El-Mafaalani 2012).

> Ich war eigentlich in der 4. Klasse im Gymnasium recht auch zurückgezogen, war ich da. Und ähm. Dann war diese Scheidungszeit und dann ging das. Musste ich mich hocharbeiten und durch dieses Hocharbeiten hab‘ ich dann mehr Selbstbewusstsein aufgebaut. Und für mich gelernt, ich muss für <u>mich</u> kämpfen und da bin ich eigentlich am Ende vom Abitur halt so geworden, wie ich heute eigentlich bin. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 27 Jahre alt, 7. Semester)

Achims Studienfachwahl lässt sich sowohl mit den elterlichen Vorstellungen als auch mit seiner Statusorientierung vereinbaren. Er besucht das Gymnasium bereits mit dem Vorhaben, später zu studieren. Auch sein studentischer Alltag richtet sich an der Logik eines möglichst raschen und erfolgreichen Studienabschlusses aus. Achim geht einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nach, die vorwiegend der Vernetzung in seiner Fachdisziplin und dem Sammeln facheinschlägiger Berufserfahrung dient.

Auf den ersten Blick erscheint Achims Geschichte wie jene eines systematischen Aufstiegs: Er versucht den sozialen status-orientierten Aufstiegswunsch der Eltern einzulösen und auch seine Studienfachwahl ist mit den elterlichen Vorstellungen kompatibel. Hinsichtlich seiner inneren Ablösungstendenzen zeigt sich jedoch, dass er ein stärkeres Spannungsfeld wahrnimmt, als dies beim Typus „Verbinden“ rekonstruiert werden konnte. Dieses Spannungsfeld basiert vor allem auf dem inneren Konflikt, den Achim wahrnimmt, und zwar zwischen der Erfüllung elterlicher Vorstellungen und dem Wunsch, mithilfe des Studiums aus den familialen Verhältnissen auszubrechen.

Achims Vater „präpariert“ den Bildungsaufstieg seines Sohnes im Rahmen seiner Erziehung. Er kommuniziert gegenüber Achim, dass sich die Familie das Absolvieren eines Studiums von ihm erwartet:

> Also ich wurde schon prädestiniert von der ganzen Familie: „Du musst jetzt studier‘n. Das ist das Einzige, was hilft und wir sehen alle Erfolgreichen, die wir kennen, die sind - ä die ham studiert und du sollst das auch machen“. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 27 Jahre alt, 7. Semester)

Achim löst die Wünsche seiner Eltern ein, jedoch in größerem Ausmaß, als von diesen erwartet. Er studiert nicht – wie von seinen Eltern vorgeschlagen – Lehramt, sondern Medizin und absolviert dafür mehrere Male den Aufnahmetest. Achim sieht sich also nicht nur als „Erfüllungsgehilfe“ der elterlichen Wünsche, sondern er möchte seinen Aufstieg über diese hinaus vollziehen. Der Aufstieg Achims ist damit nicht nur primärer Wunsch des Vaters, sondern auch der eigene Wunsch, doch er verfolgt diesen mit einer größeren Anstrengung als von der Familie verlangt

wird. Sein Aufstiegsmotiv konstituiert sich also nicht aus einer Delegationslogik des Systems ‚Familie', sondern Achim strebt nach einer familialen Abgrenzung, die er mittels des sozialen Aufstiegs zu vollziehen versucht. Im Rahmen seiner Erzählung erhebt er an einigen Stellen auch „Anklage" gegen seine Eltern. Sie hätten einerseits hohe Erwartungen an ihn gehabt, ihm andererseits jedoch die dafür notwendigen Bedingungen nicht zur Verfügung gestellt.

> Ich hab' Angst ää gehabt, vor Leuten überhaupt zu reden, ähm Deutsch war für mich sowieso schon schwierig, weil ich mit meinen Eltern auf ää [Sprache] zumeist geredet habe oder gebrochenes Deutsch. Was auch einen schlechten Einfluss auf mich hatte. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 27 Jahre alt, 7. Semester)

Anhand der Aussage „Was auch einen schlechten Einfluss auf mich hatte" wird erkennbar, dass Achim unter anderem die Sprachschwierigkeiten der Eltern als hinderlich für seine Bildungslaufbahn wahrnimmt. Mit der Wortwahl „auch" verweist er darauf, dass es neben den Eltern auch andere Personen bzw. Einflüsse gegeben hat, die er für die Erfüllung seiner Bildungsaspirationen als hinderlich wahrgenommen hat. An anderer Stelle spricht er diesbezüglich zum Beispiel über die sozialen Beziehungen in seinem damaligen Fußballverein:

> Und wie kann ich mit diesen Leuten befreundet sein? Also mit denen was unternehmen und gleichzeitig . in's Gymnasium gehen, das geht ja gar nich'. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 27 Jahre alt, 7. Semester)

Wie bereits von El-Mafaalani (2012, S. 326) diskutiert, zeigt sich anhand des Falles Achims, dass er als Aufsteigender „den gesellschaftlichen Regelwerken, den schulischen Zuweisungen von

Erfolg und Misserfolg sowie den institutionellen Ablaufmustern nicht nur folg[t], sondern diese auch zunehmend inkorporier[t].“ Damit geht, laut El-Mafaalani (2012), häufig auch einher, dass Aufsteigende nicht in (engem) Kontakt mit ihren herkunftsähnlichen Peers bleiben (außer diese verfolgen ebenfalls einen sozialen Aufstieg). In den Aussagen Achims ist erkennbar, dass er bereits während der Schulzeit einen Milieuunterschied zwischen seinem privaten sozialen Umfeld und jenem, das ihn im Gymnasium umgibt, wahrgenommen hat. Er beschreibt, dass er sich im Gymnasium zu Beginn nicht integrieren wollte, da ihm die Personen abgehoben und arrogant erschienen sind:

> In diese soziale Schicht, die ich kannte, im Gymnasium, wollt‘ ich nicht. Das, ich empfand das . damals als eher Richtung - erst einmal ganz anders und zweitens war‘s für mich ‘n bisschen arrogant - viieele arrogante Menschen und viele kannten einfach die Sichtweise nicht, die ich kannte, diese Armut und das hat mir nicht gepasst, ich wollte das nicht. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 27 Jahre alt, 7. Semester)

Achim verweist an einer anderen Stelle im Interview jedoch darauf, dass er – rückblickend betrachtet – die Kontakte zu den bildungsaffinen Familien seiner Mitschüler*innen während der Zeit am Gymnasium besser für sich und seine Bildungskarriere hätte nutzen können. El-Mafaalani (2012) beschreibt dies im Rahmen seiner Studie als Versuch, habituelle Übereinstimmung über den Zugang zu einer fremden, aber legitimen Kultur im Sinne Bourdieus herzustellen. Dabei würden Aufsteiger*innen ein „gewisses Gespür dafür [entwickeln], ihre Fähigkeiten ‚ins Spiel‘ zu bringen und weiterzuentwickeln“ (El-Mafaalani 2012, S. 326). Vor dem Hintergrund der familialen Dynamiken und dieser milieuspezifischen Erfahrungen entwickelt sich Achims Aufstiegsmotiv.

Anhand seines Falles zeigt sich auch die Ambivalenz, die durch den Wunsch, einerseits die elterlichen Vorstellungen erfüllen zu wollen und andererseits „die Welt der Eltern" mittels Bildungsaufstieg verlassen zu wollen, hervorgerufen wird. Achim fühlt sich zu dem sozialen Umfeld, nach dem er strebt, nicht vollständig zugehörig, und gleichzeitig erachtet er das Milieu, dem die Eltern angehören als ungenügend für seinen eigenen Lebensweg. Bei diesem Spannungsverhältnis geht es jedoch nicht nur um das Entstehen einer Belastung durch die „Entfernung", die im sozialen Raum zurückgelegt wird, sondern dieses speist sich vor allem aus Achims Ablösungsbestrebungen von seinen Eltern. Aufgrund dieses Ablösungsprozesses erweist sich die Anpassungsorientierung an der Universität und die Einlösung des sozialen Aufstiegs für Achim als besonders relevant, da er die Integration an der Universität und den erfolgreichen Studienabschluss als zentral für den Vollzug der familialen Abgrenzung erachtet.

Auch bei Peter, ebenfalls Student der Humanmedizin und zum Zeitpunkt des Interviews 25 Jahre alt, zeigt sich, dass sein zweckgerichteter Aufstiegs- und Anpassungsprozess nicht spannungsfrei verläuft. Peter befindet sich im letzten Drittel seines Studiums. Peters Familie wünscht sich den sozialen Aufstieg mittels Studium für das Kind. Die Eltern unterstützen sein Studienvorhaben vor allem finanziell. Peter hat vor Studienbeginn als Pflegekraft gearbeitet. Auch er sieht – ähnlich zu Achim – das Studium als Möglichkeit, nicht in der gleichen sozialen Position zu verbleiben wie seine Eltern. Seine Mutter hat in ihrem Geburtsland früher als Krankenpflegerin gearbeitet, durch die Migration der Familie nach Deutschland ihren Beruf aber nicht weiter ausüben können, weil ihre Ausbildung formal nicht anerkannt

wurde. Zudem hat, laut Peter, der Pflegeberuf in Deutschland eine niedrigere soziale Stellung innerhalb der Gesellschaft als im Geburtsland seiner Mutter.

Peter hat intensiv daran gearbeitet, außerordentliche Leistungen zu erbringen, um sozial aufsteigen zu können. Er hat sich z. B. überaus bemüht, eine Stelle als Tutor an der Universität zu bekommen. Die Rolle, die er sich als Tutor zuschreibt – nämlich der Strengste zu sein – löst jedoch intrapersonale Spannungen aus. Als er im Interview seine Tätigkeit als Tutor reflektiert und darüber spricht, wie ihn andere Studierende wahrnehmen, zeigt sich, dass er sich in seiner Rolle als Tutor unsicher fühlt:

> Dann hab‘ ich die Rückmeldung bekommen, dass ich der Strengste bin (lacht) an ganzen 5 Tischen. . Ich so „Oh. ok.“ Ich muss ehrlich sagen, ich hab‘ ein bisschen darauf hingearbeitet gehabt. Ich wollte es sein. Aber wo sie es mir dann gesagt haben, fand ich das unpassend für mich irgendwie. Weil ich dann wieder ein schlechtes Gewissen dafür gekriegt habe. . Und erm. Weil . ich weiß irgendwie vom Innerlichen her, bin ich es nicht. Von meinem Charakter her, von ganz früher, wie ich mich entwickelt habe, bin ich nicht so, vielleicht nicht so stark gerade, wie ich mich gebe oder so. Aber ich komm‘ da jetzt nicht mehr so an. Ich bin halt jetzt so, wie ich halt irgendwie bin, auch wenn ich weiß, ich bin irgendwie anders. Klingt irgendwie paradox. Erm. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 25 Jahre alt, 7. Semester)

Peter hat bereits früh in seiner Bildungslaufbahn hohe Bildungs- und Berufsaspirationen entwickelt, die er mittels seiner Leistungen zu erreichen versucht. Sein schlechtes Gewissen und auch die Angst davor, sich persönlich zu sehr zu verändern, weisen darauf hin, dass seine zweckgerichtete Aufstiegsorientierung Spannungen in ihm auslöst.

An anderer Stelle spricht er darüber, dass ihm durch seine frühere Tätigkeit als Pfleger die Beziehung zu dem Pflegeperso-

nal stets besonders wichtig gewesen sei, dies jedoch nicht als angemessen angesehen wurde:

> Und an sich . ich hab‘ auch mal, während ich ein Praktikum, als Medizinstudent schon, gemacht habe, der Servicekraft gesagt: „Soll ich dir bitte beim Essen aushelfen?“ Hab‘ ich dann gemacht. Kam der Arzt irgendwann so und meinte so: „Was machst du da?“ Ich so: „Ich hab‘ nichts zu tun. Ich dachte, ich helf‘ mal.“ „Ja, aber das wirft ein schlechte Bild auf unseren Beruf.“ . . Ich so: „. . Ok.“ Ich hab‘ es in dem Sinne verstanden, dass Patienten vielleicht denken könnten „Ärzte haben nichts zu tun und teilen schon Essen aus.“ . . Aber irgendwie, weiß ich nicht. Hab‘ ich danach nie wieder gemacht. Ähm. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 25 Jahre alt, 7. Semester)

Peter hat im Rahmen seines Interviews auch geäußert, dass er sich in der Autonomie seiner Lebensführung eingeschränkt fühle. Die Bildungsorientierung seiner Eltern und die zweckgerichtete Einlösung dieser Vorstellungen nähren seinen Wunsch nach familialer Abgrenzung und einer stärker persönlich interessensgeleiteten Gestaltung von Lebensführung.

> Ich hatte nie so selbst so die Wahl irgendwie, dass ich mich entscheiden kann, was ich mache. Stattdessen musste ich mich überall ein bisschen weiterbilden, damit ich überhaupt Chancen kriege. Und sie anzunehmen. Also ich muss eigentlich das annehmen, was ich kriege irgendwie. Find‘ ich so. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 25 Jahre alt, 7. Semester)

Die Distanzierung von der Familie findet sowohl auf vertikaler als auch horizontaler Ebene statt: „Als vertikale Distanzierung wurde der Aufstieg im engeren Sinne bezeichnet, also die Etablierung in höheren Milieus. Die horizontale Distanzierung wird als Ablösung von der Herkunftsfamilie verstanden, was eine adoleszenztypische Herausforderung darstellt. Beide Distanzierungsformen stellen eine doppelte Anforderung im Aufstiegsprozess

dar. Diese doppelte Distanzierung lässt eine ausgeprägte Trennungskompetenz und das Aushalten von Differenz als eine für Aufstiege besonders wertvolle Fähigkeit erscheinen […].“ (El-Mafaalani 2012, S. 319).

Sowohl bei Peter als auch bei Achim hat sich gezeigt, dass sie bereit sind, soziale Beziehungen zu beenden, wenn diese der Erreichung ihrer Ziele nicht dienlich erscheinen. Sie wählen Beziehungen zudem nach Ihrer Nützlichkeit für ihr übergeordnetes Ziel des sozialen Aufstiegs. Innerhalb der Familie wird die Aufstiegslogik antizipiert und innerhalb des Studiums wird eine soziale sowie akademische Anpassung angestrebt, gleichzeitig wird jedoch auch eine Form der Abgrenzung gegenüber der Familie und ein Ausbruch aus den familialen Verhältnissen angestrebt. Peter und Achim betreiben die Vernetzung zu Peers an der Universität gezielt und verwertungsorientiert. Ihnen gelingt also eine hohe Anpassungsleistung, die sich jedoch nicht spannungsfrei vollzieht.

6.2.1.3 „Emanzipieren“

Dieser Idealtypus unterscheidet sich hinsichtlich der familialen Beziehungsstrukturen von den anderen beiden Typen „Verbinden“ und „Ausbrechen“ dadurch, dass die Eltern eine ablehnende Haltung bezüglich der Studienentscheidung des Kindes einnehmen. Studierende dieses Typus beziehen keine emotionale sowie finanzielle Unterstützung von ihren Eltern. Ihr Motiv des Bildungsaufstiegs konstituiert sich vor dem Hintergrund der Skepsis der Familie gegenüber einem Studium. Die Studienentscheidung kann als Fortführung des Umgangs mit familialen Distanzerfahr-

ungen verstanden werden, die Studierende bereits früh zwischen sich und den Eltern wahrgenommen haben.

Familiale Entfremdungsprozesse finden bei diesem Typus bereits vor dem Studium statt. Der Bildungsaufstieg stellt eine Legitimation für die als brüchig wahrgenommenen familialen Beziehungen dar. Mithilfe des Studiums und der Studienfachwahl „emanzipieren" sich die betreffenden Studierenden von den elterlichen Vorstellungen von Lebensführung. Studierende dieses Typus beschreiben die Zeit, die sie mit der Familie verbringen, als spannungsgeladen. Nach erfolgtem Studienabschluss möchten sie nicht an den Wohnort der Eltern zurückzukehren bzw. in örtlicher Nähe zur Familie leben. Bei diesem Typus weisen sich familiale Spannungen und Dissonanzen als begünstigend und nicht als hemmend für die Aufnahme eines Studiums aus. Der Bildungserfolg stellt sich also nicht „trotz", sondern „wegen" familialer Problemkonstellationen ein (Labede et al. 2020).

Ablösungstendenzen von der Familie werden von den betreffenden Studierenden auf manifester Ebene geäußert und sind in einen Reflexionsprozess über familiale Beziehungsstrukturen, der zum Teil durch studienbezogene Inhalte oder eine begleitende Gesprächstherapie angeregt wird, eingebettet. Die studienbegleitende Erwerbstätigkeit dient überwiegend dazu, studienbezogene Spannungen mit der Familie zu reduzieren. Durch das Aufrechterhalten einer beruflichen Tätigkeit erfüllen die Studierenden die elterlichen Erwartungen von Lebensführung und minimieren damit das familiale Konfliktpotenzial, welches sich aufgrund der Studienentscheidung zu entfalten droht.

In Bezug auf die Aufstiegsorientierung zeigt sich, dass diese überwiegend als Prozess der Selbstfindung bzw. -verwirklichung

und des Auslebens eigener Interessen gedeutet wird. Diese Aufstiegsorientierung ist insofern von der familialdynamischen Perspektive geprägt, indem sich die Interessensorientierung gegen die elterlichen Vorstellungen und Orientierungen richtet. Aufgrund einer schwachen familialen Bindungskraft und deutlichen Abgrenzungstendenzen erscheint eine starke Anpassungsorientierung an Lebensentwürfen außerhalb der Familie entscheidend für den Studienerfolg zu sein. Den Orientierungsrahmen dafür bieten die Universität sowie die Peer-Beziehungen in und außerhalb der Universität. Studierende dieses Typus integrieren sich an der Universität sowohl akademisch als auch sozial, jedoch nicht aus karrierebezogenen Überlegungen, sondern um freundschaftliche Beziehungen aufzubauen und sich persönlich weiterzuentwickeln. Studierende dieses Typus orientieren sich an ihren Beziehungen innerhalb der Universität und nutzen diese zur Unterstützung bei der Bearbeitung familialer Spannungen.

Im Gegensatz zum Typus „Verbinden“ und „Ausbrechen“ konstituiert sich das Motiv des Bildungsaufstiegs des Typus „Emanzipieren“ vor dem Hintergrund einer konfliktbeladenen Beziehung zu den Eltern und deren Ablehnung gegenüber der Studienentscheidung. Der Typus „Emanzipieren“ vollzieht mit seinem Studienvorhaben eine den elterlichen Vorstellungen entgegengesetzte Handlung. Die Studienentscheidung ist als Fortführung des Umgangs mit Distanzerfahrungen innerhalb der Familie zu verstehen.

Dies zeigt sich auf der Ebene der Realtypen anhand der Fälle von Lisa und Melanie. Bevor Lisa die Entscheidung getroffen hat, ein Studium aufzunehmen, hatte sie über mehrere Jahre versucht, die elterlichen Vorstellungen von Lebensführung zu erfüllen. Sie

absolvierte eine Ausbildung als Bürokauffrau. Nach mehreren Jahren Berufstätigkeit erlitt sie ein Burn-Out. Im Rahmen der darauffolgenden Therapie reflektierte sie über die familial vorgelebten Norm- und Wertvorstellungen. Während des Interviews spricht sie offen über die Distanz, die sie bereits seit ihrer Kindheit gegenüber ihrer Familie wahrnimmt:

> Und da hab‘ ich halt zum ersten Mal auch einfach darüber nachgedacht. Erstens einmal, warum die Situation mit meiner Familie so schwierig ist, seitdem ich studier‘. Oder halt nicht seit ich studier‘, sondern eigentlich schon immer, weil ich irgendwie die Einzige war, die mehr wollte. Als das was schon war. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 33 Jahre alt, 4. Semester)

Familiale Entfremdungsprozesse haben bei Lisa bereits vor dem Studium stattgefunden. Mittels Bildungsaufstieg werden diese wahrgenommenen Distanzerfahrungen legitimiert. Lisa möchte sich zudem mittels Studium persönlich weiterentwickeln.

> […] und irgendwie passiert für mich persönlich mehr, als inhaltlich irgendwie. Also auf die Studieninhalte. Und das hab‘ ich eh auch interessant gefunden, weil eine Bekannte hat eben auch damals, wie ich mit meinen Freunden gesprochen hab‘ und gesagt hab‘: „Wie macht’s ihr das?“ Hat sie auch gesagt so: „Eigentlich geht es im Studium nicht darum, dass du dann diesen Abschluss hast, sondern es geht darum, dass du dich kennenlernst.“ Und ja. . Und dass das die Herausforderungen sind. Und ja. Das stimmt. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 33 Jahre, 4. Semester)

Lisa deutet ihre Studienzeit als Phase des „Sich-Selbst-Kennenlernens“ und des Lösens von familialen Strukturen sowie deren inkorporierten Denk- und Handlungsschemata.

Dies zeigt sich auch anhand des Falles von Melanie. Sie ist in einer ländlichen Gegend in Österreich geboren. Melanie beschreibt ihre Herkunftsfamilie als sehr leistungsgetrieben – vor

allem in Bezug auf körperliche Arbeit. In dem Interview beschreibt Melanie, dass es innerhalb ihrer Familie wertgeschätzt werden würde, sichtbar aktiv mit Dingen beschäftigt zu sein. Ruhephasen und „Nichtstun“ würden wenig toleriert.

Melanies Eltern sind gegenüber der Studienentscheidung ihrer Tochter ablehnend eingestellt. Das Studium der Bildungswissenschaft und die damit verbundenen Berufsfelder sind aus Melanies Perspektive für ihre Eltern kaum greifbar. Zudem könnten sie sich unter einem Studienalltag nichts vorstellen. Die Studienrichtungswahl Melanies vollzieht sich im Kontext ihrer emanzipierten Auseinandersetzung hinsichtlich der elterlichen Vorstellung von Lebensführung. Familiale Distanzerfahrungen und ein damit einhergehender Entfremdungsprozess, den Melanie an mehreren Stellen im Interview thematisiert, sind nicht erst im Kontext des Studiums entstanden. Diese waren für Melanie bereits vor dem Studium spürbar. Als Kind – Melanie war das jüngste von drei Kindern – hat sie sich von ihren Eltern emotional wenig umsorgt gefühlt. Ihre Eltern hätten zwar kontrolliert, ob sie ihre Hausaufgaben erledigen würde, wären ansonsten jedoch eher mit der pubertierenden ältesten Tochter und dem Sohn beschäftigt gewesen. Melanies Ablösungsprozess von ihrer Familie ist geprägt von Erfahrungen geringer elterlicher Zuwendung, Aufmerksamkeit und geringem Verständnis für ihre emotionalen Bedürfnisse. Bereits mit der Entscheidung, eine Matura zu absolvieren, richtet sich Melanie gegen die elterliche Empfehlung, ausschließlich einen Lehrabschluss anzustreben. Die Entscheidung für ein Studium lässt sich innerhalb Melanies familialem Ablösungsprozess kontextualisieren.

Im Gegensatz zu dem Typus „Verbinden“ und „Ausbrechen“ vollzieht sich die Studienrichtungswahl beim *Typus „Emanzipieren“* nicht im Einklang mit den elterlichen Norm- und Wertvorstellungen und das Studienvorhaben stößt auf wenig innerfamiliale Anerkennung. Melanie deutet ihre Studienentscheidung als Emanzipationsschritt von der Familie, welcher durch die familialen Distanzerfahrungen und die als gering wahrgenommene Passung zwischen den Lebensbereichen ‚Familie‘ und ‚Studium‘ geprägt ist. Für Melanies Bildungsaufstieg offenbart sich der Loslösungsprozess von der Familie als handlungsleitende Logik. Damit enthält die subjektive Bedeutung des Studiums ihren emanzipierenden Charakter.

Im Fall Melanies erscheint es notwendig, sich an der Lebensführung von Personen außerhalb der Familie zu orientieren. Sie zieht Lebensentwürfe von Personen, die ebenfalls studieren, vermehrt als Bezugs- und Orientierungsrahmen für die Gestaltung ihres studentischen Lebens heran.

> Halt vor allem Freunde, die schon studieren oder studiert haben. . . . . . Die sind halt a alle in [Stadt] und mei Familie is‘ halt am Land und die Verwandtschaft a. Von dem her hab i einfach viel mehr Kontakt zu meinen Freuden und die haben mi da schon unterstützt, ja. Und jetzt a, wie i mi eben entschieden hab, eben das Stipendium anzusuchen, da hab i a sehr gehadert mit mir und des war halt ned so a einfache Entscheidung eben mit diese . dieses fixe Einkommen quasi aufzugeben und da haben’s a alle gesagt, da wär i irgendwie blöd, wenn i des ned in Anspruch nehm und jetzt hab i die Möglichkeit, dass i des mach und zurückgehen kann i <u>immer</u> quasi. Also i kann ja immer wieder zum Arbeiten anfangen. . . Ja. Also Unterstützung eigentlich nur von meinen Freunden. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 29 Jahre alt, 3. Semester)

Melanie ist es dennoch wichtig, ihre Familie in ihr studentisches Lebensarrangement zu integrieren und keinen Bruch zu provo-

zieren. Sie übt während des Übergangs in das Studium (vorerst) ihren zuvor erlernten Beruf studienbegleitend weiterhin aus, obwohl sie die Möglichkeit besitzt, ein Stipendium zu beziehen sowie auf finanzielle Ersparnisse zurückzugreifen (siehe auch das Kapitel 6.2.5 zur Rolle der Erwerbstätigkeit). Als sich Melanie schließlich doch im Laufe fortschreitender Studiendauer dafür entscheidet, ihre Erwerbstätigkeit zugunsten des Studiums aufzugeben, kommt es zu konflikthaften Auseinandersetzungen mit ihrer Familie:

> Es war nur für mei Mama, wie i gesagt hab, i werd kündigen eben mit heuer. . Des war. Also sie hat das Gespräch quasi fast abgebrochen glei, weil's so . schockiert war, dass i den guten Job im [Krankenhaus] aufgeb' und quasi „Wie kann man sowas nur machen." Dann hab i halt versucht ihr nochmal zu erklären, warum i des mach und warum mir des Studium einfach so wichtig is und des ist für sie immer nu sehr schwer nachvollziehbar. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 29 Jahre alt, 3. Semester)

Melanie hat im Rahmen ihrer familialen Sozialisation ein hohes Arbeitsethos verinnerlicht. Dieses versucht sie nun auf Aktivitäten zu übertragen, die vermehrt ihren eigenen Interessen entsprechen, auch wenn ihr dadurch weniger Anerkennung seitens der Familie zukommt.

> Des is a a Prozess grad (lacht), den i durchmach. So dieses „Owa vom Gas." quasi. . . Und so im Nachhinein betrachtet, i bin halt einfach so aufgewachsen mit diesem „immer beschäftigt sein und immer aktiv sein müssen und jetzt ned mal a Stunde sitzen können, unbegründet quasi." Und des versuch i grad in mei Leben zu integrieren . ohne schlechtem Gewissen. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 29 Jahre alt, 3. Semester)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die exemplarisch dargelegten Fälle zur Illustration der Typisierung

studienbezogener Sinnzuschreibungen deutlich dahingegen voneinander unterscheiden, inwiefern die Familien die Studienentscheidung ihrer Kinder emotional und finanziell unterstützen. Es wird gezeigt, wie sich aus divergierenden Familienkonstellationen unterschiedliche Bedingungen für die Konstitution des Bildungsmotivs ergeben und wie sich aus diesen unterschiedliche studienbezogene Sinnzuschreibungen ableiten lassen, die das Studienvorhaben der befragten First-in-Family Studierenden anleiten.

6.2.1.4 Habitusarbeit als Ausdruck aktiver Passungsarbeit und als Bearbeitung familialer Distanzerfahrungen

Das unterschiedliche Erleben familialer Beziehungsstrukturen und potenzieller Distanzerfahrungen werden in der präsentierten Typologie zum Ausdruck gebracht. Aus bisherigen Forschungsarbeiten zum Thema ‚Bildungsaufstieg' geht hervor, dass es im Zuge eines Aufstiegsprozesses zu Spannungsverhältnissen in Bezug auf die Familie oder einer Distanzierung – bis hin zu einer Entfremdung – von der Familie kommen kann (siehe u. a. El-Mafaalani 2012, 2014, 2017; Lehmann 2007, 2013). Bildungssoziologische Studien verorten die Entstehung solcher Entfremdungsprozesse überwiegend in der Phase des Studienbeginns bzw. in der Phase des Eintritts in das Feld der Universität bzw. in die jeweilige akademische Fachkultur. Entfremdungsprozesse würden vor allem durch die wahrgenommene Distanz zwischen akademischem Milieu und Herkunftsmilieu ausgelöst sowie durch die Sozialisation an der Universität und die damit verbundene Anpassung an den dominanten Habitus des Feldes in Gang

gesetzt (Lehmann 2013). Demgegenüber haben Studien auch gezeigt, dass Entfremdungsprozesse zwischen First-in-Family Studierenden und ihrem familialen Umfeld nicht notwendigerweise stattfinden müssen (Miethe 2017) bzw. diese unterschiedlich intensiv ausgeprägt sein können (King et al. 2019). In diesem Zusammenhang wurde beispielsweise die unterstützende Rolle seitens der Familie und deren Funktion als Ressource in Bezug auf das Studium in einigen qualitativen Arbeiten herausgearbeitet (Gofen 2009, 2007; Finn 2017; Stuart 2006). Trotz dieser unterschiedlichen Befunde blieb eines bisher unterbeleuchtet: die aktive Rolle der Studierenden im Hinblick auf familiale Distanzerfahrungen und potenzielle Entfremdungsprozesse.

Wie aus oben skizzierten Befunden abgeleitet werden kann, würde die Entstehung von Entfremdungsprozessen – sofern sie überhaupt stattfinden – im Kontext des Sozialisationsprozesses an der Universität zu verorten sein. Die empirische Analyse im Rahmen der vorliegenden Dissertation zeigt jedoch auf, dass Distanzerfahrungen und Entfremdungsprozesse in familialen Dynamiken angelegt sind und Studierende diese aktiv bearbeiten bzw. (mit-)gestalten. Mit dem Begriff **‚Habitusarbeit‘** wird auf die unbewusste und implizite Passungsarbeit verwiesen, die Studierende in einem neuen sozialen Feld leisten (z. B. im universitären Feld). Diese Passungsarbeit rekurriert jedoch auf den familialen Kontext und prägt damit auch die Anpassungsorientierung an der Universität. Habitusarbeit beschreibt daher die habituelle (Nicht-)Anpassung an das universitäre Feld. In diesem Zusammenhang ist auch der Umgang der Studierenden mit möglichen Entfremdungsprozessen und potenziellen intrapersonalen Spannungen zu diskutieren.

Die empirische Analyse hat gezeigt, dass bei jenen Studierenden, die kaum oder gar nicht von Entfremdungserfahrungen berichten, aktive Deutungs- und Handlungsprozesse vorliegen, die einer Distanzierung von der Familie entgegenwirken. So wird z. B. die Studienrichtungswahl an den Werten und Normen der Familie ausgerichtet und erfährt dadurch innerfamilial Anerkennung. Eine starke Gebundenheit an die Familie und deren aktive Teilhabe am Studium kann als Handlungsspielraum gesehen werden, den Studierende des Typus „Verbinden“ nutzen, um einer potenziellen Entstehung von Entfremdung aktiv entgegenzuwirken.

Die studienbezogene Sinnzuschreibung *„Verbinden“* wirkt zum Beispiel auf die Minimierung von Differenzerfahrung ein, indem Studierende dieses Typus während des Studiums engen Kontakt zu ihrer Familie und ihren Freund*innen außerhalb der Universität pflegen (siehe auch Hurst 2010; King und Koller 2009). Positionieren sich Studierende als „verbindend“, dann vollziehen sie mittels Studium – ebenso wie der Typus „Ausbrechen“ und „Emanzipieren“ – Individuations- bzw. Ablösungsprozesse, jedoch bleibt der Typus „Verbinden“ stärker an die Familie gebunden als die anderen beiden Typen. Starke familiale Bindungskräfte werden demnach – zumindest nach außen hin – nicht aufgelöst, sondern das Aufstiegsprojekt „Studium“ wird kompatibel mit den familialen Vorstellungen konzipiert. Der subjektive Habitus zeigt sich Entfremdungsprozessen entgegenwirkend. Er vollzieht eine eher geringe soziale Anpassung an den im universitären Feld dominierenden Studierendenhabitus (mehr dazu siehe auch in Kapitel 6.2.3). Der subjektive Habitus fokussiert die akademische Integration an der Universität und entzieht sich

weitestgehend habituellen Anpassungsprozessen, indem die verfügbare Zeit außerhalb der Lehrveranstaltungen überwiegend im familialen und außeruniversitären Umfeld verbracht wird. Spannungsdynamiken entstehen bei dem Typus „Verbinden“ dahingehend, dass er familiale Ablösungstendenzen aufweist, gleichzeitig jedoch auch an die Familie gebunden bleibt. Die Individuation bzw. Ablösung wird beispielsweise mittels studienbegleitender Erwerbstätigkeit unterstützt, mithilfe derer der elterliche Einfluss auf das Studium und die studentische Lebensführung minimiert wird. Die starke Gebundenheit an die Familie zeigt sich dahingehend, dass zum Beispiel zukünftige Lebenspläne in der Nähe des Wohnorts der Eltern realisiert werden.

Der *Typus „Ausbrechen“* wird ebenso – wie der Typus „Verbinden“ – von der Familie in Bezug auf das Studium unterstützt, er möchte sich jedoch stärker von dieser ablösen und vor allem sozial aufsteigen. Er nimmt die familialen Beziehungsstrukturen als brüchig wahr und sieht eine zukünftig höhere Statuspositionierung als Möglichkeit, aus den familialen Verhältnissen auszubrechen. Seine Aufstiegs- und Leistungsorientierung ist damit handlungspraktischer Ausdruck eines subjektiven Habitus, welcher eine überaus zielgerichtete akademische sowie soziale Integration an der Universität betreibt. Dieser Typus befördert familiale Entfremdungsprozesse durch seine zunehmende Abwendung vom familialen Umfeld und durch starke soziale und akademische Anpassungsorientierung an das universitäre Feld. Intrapersonale Spannungen nimmt er dahingehend wahr, dass er sich mit der Angst konfrontiert sieht, sich persönlich zu sehr zu verändern („innerlich bin ich es nicht“). Derartige intrapersonale Konflikte werden in der Literatur auch als ‚Habituskonflikte‘ bezeich-

net, die Ausdruck eines ‚divided habitus' oder ‚cleft habitus' sein können (Nairz-Wirth et al. 2017; Friedman 2016; Lehmann 2013). Diese Konflikte können sich zum Beispiel in Form von Identitätskrisen äußern, die Studierende wahrnehmen: "[H]igh academic achievement and low social origin [might] institute[s] […] a habitus clivé, a sense of self 'torn by contradiction and internal division'." (Friedman 2016, S. 129–130). „Diese Konflikte können auch zu der Einschätzung führen, dass die Verbindungen zu alten Bekanntschaften gekappt werden müssen" (Schmitt 2010, S. 270). Die studienbezogene Sinnzuschreibung „Ausbrechen" lässt die Brüchigkeit sozialer Kontakte als mobilitätsfördernden Faktor erscheinen. Diesem Typus ist es wichtig, flexibel in der Ausgestaltung seiner Lebensführung zu bleiben, damit neue Lebensbereiche (z. B. eine fachnahe studienbegleitende Erwerbstätigkeit), die dem Vorhaben des sozialen Aufstiegs dienlich erscheinen, möglichst unproblematisch in die Lebensführung integriert werden können.

Der *Typus „Emanzipieren"* nimmt bereits vor dem Studium Distanzerfahrungen und Entfremdungsprozesse gegenüber seiner Familie wahr. Er hat das Gefühl, dass seine Wünsche und Vorstellungen von Lebensführung auf wenig Verständnis innerhalb der Familie stoßen. In diesem Zusammenhang erscheint die Ablösung von der Familie und das Kennenlernen von Lebensentwürfen anderer Personen außerhalb der Familie als Orientierungshilfe. Die Wahrnehmung von geringer Zuwendung und Anerkennung durch die Familie werden als Legitimation herangezogen, sich mittels Studium von den innerhalb der Familie gelebten Lebensentwürfen weiter abzugrenzen und zu emanzipieren. Der subjektive Habitus führt die bereits früh in Gang gesetzten Ablös-

ungstendenzen fort, indem ein Studium gewählt wird, das explizit nicht auf Anerkennung innerhalb der Familie stößt („können mit dem Studium nichts anfangen“). Zudem wird die Minimierung der elterlichen Einflüsse durch eine räumliche Trennung vollzogen. Studierende des Typus „Emanzipieren“ setzen sich aktiv mit der wahrgenommenen Differenz gegenüber ihrer Familie auseinander (z. B. im Rahmen einer Gesprächstherapie) und streben mittels Studium einen Autonomiezuwachs an (Alheit und Schömer 2009; Truschkat 2002). Das Finden des eigenen Lebensweges steht für den Typus „Emanzipieren“ im Vordergrund. In diesem Kontext ist das Studium eine Möglichkeit des Explorierens und des Erkundens eigener Interessen. Dieser Typus verfolgt – ähnlich dem Typus „Ausbrechen“ – eine akademische sowie soziale Integration an der Universität. Er tut dies jedoch weniger auf Basis eines zweckgerichteten Aufstiegsmotivs (siehe Typus „Ausbrechen“), sondern vielmehr auf Basis einer interessensgeleiteten Aufstiegsorientierung.

6.2.1.5 Zusammenfassung: Studium als familiales Projekt

Die Ausgestaltung studentischer Lebensführung und die damit verbundene subjektive Bedeutung des Studiums (studienbezogene Sinnzuschreibung) ist von familialen Beziehungsstrukturen (Dimension „Familienorientierung“) und den damit verbundenen Aufstiegsmotiven (Dimension „Aufstiegsorientierung“) geprägt. Im Fokus dieses Kapitels stand die Familie als primärer Sozialisationsraum und die subjektive Positionierung der Studierenden innerhalb ihres familialen Gefüges. Die Analyse des empirischen Materials bezog sich vor allem auf die Beziehung der 14 First-in-

Family Studierenden zu ihren Eltern, über die sie im Rahmen der Interviews gesprochen haben. Der Auswertungsprozess wurde von folgenden Forschungsfragen angeleitet: *Wie wirken familiale Beziehungsstrukturen auf die Studienaufnahme und den Verbleib im Studium ein? Welche studienbezogenen Sinnzuschreibungen lassen sich im Kontext familialer Beziehungsstrukturen rekonstruieren?*

Es wurden jene Dynamiken herausgearbeitet, die eine Studienaufnahme begünstigen können und analysiert, inwiefern familiale Beziehungsstrukturen auf studienbezogene Prozesse einwirken können (z. B. auf die Studienentscheidung, die Studienfachwahl und auf potenzielle Entfremdungsprozesse). Als entscheidende Bedeutungsdimension hat sich in allen 14 Interviews die elterliche Haltung zur Studienentscheidung des Kindes sowie der subjektive Umgang mit innerfamilialen Dynamiken seitens der Studierenden herauskristallisiert. Die Ergebnisse wurden in Form einer typologischen Bestimmung studienbezogener Sinnzuschreibungen präsentiert, in welcher das Zusammenspiel familialer Beziehungsdynamiken und Aufstiegsorientierungen beleuchtet wird. Familiale Dynamiken tragen maßgeblich dazu bei, mit welcher subjektiven Bedeutung die Studierenden ihr Studium versehen. Diese subjektive Bedeutungsdimension – auch studienbezogene Sinnzuschreibung genannt – konstituiert sich im Kontext familialer Strukturen und leitet bildungs- und alltagsbezogene Prozesse der Studierenden an. Studienbezogene Sinnzuschreibungen sind auch Ausdruck der Bewältigung familialer Dynamiken. Anhand der Rekonstruktion dieser Sinnzuschreibungen konnte aufgezeigt werden, inwiefern die Bildungswege der interviewten Studierenden von den familialen Strukturen geprägt sind. Des

Weiteren leiten Sinnzuschreibungen jene Strategien an, die Studierende zur Ausverhandlung unterschiedlicher Lebensbereiche einsetzen (weitere Ausführungen dazu siehe in den folgenden Kapiteln 6.2.2 und 6.2.3). Darüber hinaus hängen die rekonstruierten Sinnzuschreibungen auch mit der Wahrnehmung und Bearbeitung potenzieller Entfremdungsprozesse von der Familie zusammen. Studierende wirken auf Entfremdungsprozesse aktiv (aber unbewusst) ein, indem sie diesen entgegenwirken bzw. diese befördern.

Die vorgestellte **Typologie** repräsentiert auf die Positionierung im familialen Beziehungsgefüge zurückzuführende Aufstiegstypen. Diese Aufstiegstypen kommen in Form von studienbezogenen Sinnzuschreibungen zum Ausdruck kommen. Die typologische Bestimmung lässt sich anhand folgender Achsen aufspannen: (1) Familienorientierung und (2) Aufstiegsorientierung. Folgende drei Typen konnten rekonstruiert werden: (1) *„Verbinden“* (2) *„Ausbrechen“* und (3) *„Emanzipieren“*.

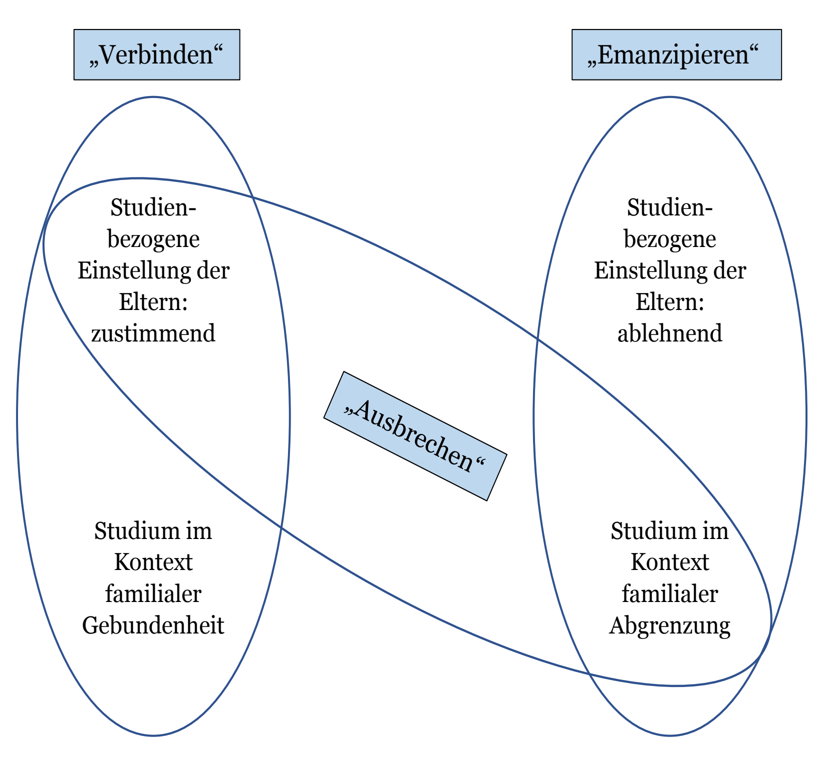
Der *Typus „Verbinden“* zeichnet sich dadurch aus, dass er seine Studienentscheidung und auch Studienfachwahl in Einklang mit elterlichen Vorstellungen trifft. Er fühlt sich trotz vorhandener Ablösungstendenzen (Individuation) eng an das familiale Gefüge gebunden. Der *Typus „Ausbrechen“* trifft seine Studienentscheidung ebenfalls im Einklang mit den elterlichen Vorstellungen. Er löst mit seinem Studienvorhaben die elterlichen Erwartungen hinsichtlich eines zweckgerichteten Bildungsaufstiegs ein. Dieser Typus möchte sich jedoch stärker von der Familie ablösen und verfolgt mittels Studium einen sozialen Aufstieg, mithilfe dessen der Ausbruch aus den familialen Verhältnissen gelingen soll. Der *Typus „Emanzipieren“* trifft seine Studienentschei-

dung entgegengesetzt den elterlichen Wünschen und Vorstellungen. Die Eltern stehen dem Bildungsaufstieg des Kindes ablehnend gegenüber. Dieser Typus möchte sich mittels Studium von der familialen Vorstellungswelt lösen und sich vor allem persönlich entfalten bzw. weiterentwickeln. Er interpretiert seine Bildungskarriere als Emanzipation von der elterlichen Regie (zusammengefasst in Abbildung 11).

Anhand der vorgestellten Typologie wird gezeigt, dass das Studium je nach Positionierung der Studierenden im Kontext ihrer familialen Strukturen mit einer anderen subjektiven Bedeutung aufgeladen wird. Sowohl die positive Einstellung der Eltern gegenüber dem Studium (Typus „Verbinden“ und Typus „Ausbrechen“) als auch die ablehnende elterliche Haltung gegenüber diesem (Typus „Emanzipieren“) können den Bildungsaufstieg des Kindes begünstigen.

Während für die ersten beiden Typen „Verbinden“ und „Ausbrechen“ die elterliche Unterstützung hinsichtlich der Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, eine wichtige Rolle spielt, vollzieht der Typus „Emanzipieren“ mit seiner Studienentscheidung eine den elterlichen Vorstellungen entgegengesetzte Handlung, die ihn in seinen familialen Ablösungstendenzen (weiter) bestärkt. Die empirische Analyse hat in diesem Zusammenhang gezeigt, dass sowohl eine dem Studium gegenüber zustimmende als auch eine ablehnende elterliche Haltung im Kontext der Bearbeitung von familialen Individuations- und Ablösungsprozessen zur Konstitution studienbezogener Sinnzuschreibungen beitragen kann und damit den Bildungsaufstieg der Studierenden begünstigen kann.

Abbildung 11: Typologie studienbezogener Sinnzuschreibungen (eigene Darstellung)



Wie bereits Mayr et al. (2014), anhand von Interviews mit Studierenden des Faches Betriebswirtschaft, diskutiert haben, können die jeweiligen studienbezogenen Sinnzuschreibungen unterschiedliche Auswirkungen auf den Studienfortschritt und den Studienerfolg haben. Die Studienautor*innen argumentieren, dass für Studierende, die ein Studium überwiegend zur Erfüllung der elterlichen Vorstellungen betreiben, Legitimationsprobleme entstehen können. Die betreffenden Studierenden würden die Sinnhaftigkeit des Studiums und ihres Lebensentwurfs infrage zu

stellen beginnen, obwohl sie durch die positive Einstellung der Eltern gegenüber universitärer Bildung intensive Unterstützung seitens der Familie erhalten. Wird das Studium entgegengesetzt den elterlichen Vorstellungen aufgenommen, erfordert dies zwar mehr Anstrengungen seitens der*des Studierenden aufgrund fehlender oder geringer emotionaler sowie finanzieller Unterstützung, aber die empfundene Sinnhaftigkeit stärkt wiederum ihre Studienmotivation (Mayr et al. 2014).

Wie die Ergebnisse, die im Rahmen dieses Kapitels präsentiert wurden, zeigen, kann resümiert werden, dass sich studienbezogene Sinnzuschreibungen als bedeutend für die Erforschung von Bildungsaufstieg und Studienerfolg erweisen. Durch die Rekonstruktion dieser Sinnzuschreibungen lässt sich einerseits aufzeigen, wie sich erwartungswidrige Bildungsaufstiege im Kontext familialer Beziehungskonstellationen konstituieren (Familienorientierung und Aufstiegsorientierung), und andererseits darlegen, wie potenzielle Entfremdungsprozesse in diese eingebettet sind und wie Studierende aktiv auf diese einwirken. Die subjektive sinnstiftende Bedeutung, die Studierende ihrem Studium verleihen, erweist sich als maßgebliche Komponente für das Gelingen eines Studiums und als Resilienz-fördernde Bedingung während des Studienverlaufs.

Die präsentierten Ergebnisse im vorliegenden Kapitel zeigen auf, wie Studierende mit familialen Dynamiken und möglichen Erscheinungsformen der Entfremdung von der Familie umgehen. Dabei wird deutlich, dass handlungsleitende Logiken, welche innerfamiliale Gebundenheit, Emanzipation und potenzielle Entfremdung betreffen, überwiegend vor dem Studium ausgebildet werden und bereits im Kontext der Studienrichtungswahl wirk-

mächtig werden. Die Konstitution studienbezogener Sinnzuschreibungen erfolgt vor dem Hintergrund familialer Konstellationen und der damit zusammenhängenden Positionierungsarbeit seitens der Studierenden. Sie werden dadurch geprägt, dass Studierende Distanzerfahrungen innerhalb der Familie wahrnehmen bzw. diese deuten. Studienbezogene Sinnzuschreibungen leiten an, inwiefern sich eine familiale Distanzierung oder Entfremdung während des Studiums (weiter) entfaltet oder aber gehemmt wird.

Mit der Einführung des Begriffs **‚Habitusarbeit‘** wurde sichtbar gemacht, wie Studierende intrapersonale Spannungen und potenzielle Entfremdungsprozesse während des Studiums aktiv bearbeiten (siehe Kapitel 6.2.1.4). Der Begriff verdeutlicht die familiale Positionierungsarbeit der Studierenden und die damit verbundene Passungsarbeit an der Universität. Unter Bezugnahme auf diesen Begriff kann eine zusätzliche Erklärungsdimension im Zusammenhang mit potenziellen Entfremdungserfahrungen freigelegt werden. Bisherige Erklärungsansätze – Passung zwischen Studierendenhabitus und dominantem Habitus des universitären Feldes und Distanz zwischen familialem und akademischem Milieu – werden somit um eine familiendynamische Perspektive ergänzt. Familiale Beziehungsstrukturen liefern einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung der Ausgestaltung von Entfremdungsprozessen. Die Analyse hat gezeigt, dass sich diese Prozesse im Kontext des Studiums eher fortführen, als dass sie sich in diesem erst originär konstituieren. Unter Bezugnahme auf den Begriff ‚Habitusarbeit‘ wurde also das Ziel verfolgt, einen Erklärungsansatz dahingehend zu liefern, wie Studierende Spannungsdynamiken im Kontext ihres Bildungsaufstiegs bearbeiten.

In den folgenden Kapiteln wird aufgezeigt, wie studentische Lebensführung von dem universitären Umfeld geprägt ist. Es werden die Phase des Übergangs an die Universität beleuchtet und der Aufbau von Peer-Beziehungen betrachtet (siehe Kapitel 6.2.2).

6.2.2 Hochschulischer Übergang und Peer-Beziehungen an der Universität

Bisherige internationale Forschungsergebnisse zu First-in-Family Studierenden betonen, dass die Willkommenskultur an der jeweiligen Institution und die sozialen Beziehungen zu Peers (dt.: Studienkolleg*innen) an der Universität entscheidende Faktoren für einen erfolgreichen Studienübergang und für einen dauerhaften Verbleib im Studium darstellen (Andrade Pereira 2018; Byrom und Lightfoot 2012; Crozier und Reay 2011; Käpplinger et al. 2019; Kurantowicz und Nizinska 2016; Nairz-Wirth et al. 2017; Schmidt und Akande 2011; Stuart 2006; Thomas 2002). Der Übergang an die Universität ist darüber hinaus meist mit einer bedeutenden Reorganisation der bisherigen Lebensführung verbunden. Daher leitet ein Studienbeginn häufig auch den Übergang in ein neues Lebensarrangement ein, welches innerhalb der Übergangsphase erst erprobt wird und gegebenenfalls mehrmals adaptiert werden muss. Somit kann der Übergang in das Studium auch mit diversen Unsicherheiten seitens der Studierenden behaftet sein.

Inwiefern eine Studieneingangsphase positiv bewältigt wird, hängt darüber hinaus mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitalausstattung der Studierenden und weiteren Merk-

malen, wie zum Beispiel dem Zeitpunkt des Übertritts, zusammen (Crul et al. 2016; Geißler 2013; Krawietz et al. 2013; Neugebauer et al. 2019; Reay et al. 2009; Reay 2018; Sarcletti und Müller 2011; Schmitt 2010; Stone und O'Shea 2019a; West et al. 2016; Unger et al. 2020). Weiters spielen auch die Logiken innerhalb der einzelnen Teilbereiche dahingehend eine Rolle, wie Studierende das Studium in ihre alltägliche Lebensführung integrieren (können). Außerdem können Teilsysteme (z. B. die Familie oder das Arbeitsumfeld) bei der Integration des Studiums in das Lebensarrangement unterstützend wirken (Burke et al. 2016b; Burke et al. 2016a; Magri Eller et al. 2016; Finn 2017; Gofen 2009; Morales 2012; Orbe 2004).

Während des Übergangs an die Universität befinden sich Studierende in einer Orientierungsphase, die nicht nur die Studienorganisation betreffen kann, sondern auch die Etablierung des Studiums als dauerhaften Lebensbereich innerhalb des eigenen Lebensarrangements. Zu Studienbeginn kann das Studium als Teilbereich des Arrangements noch instabil sein. Studierende sind sich oftmals nicht sicher, ob dieser neue Lebensbereich ein dauerhafter Bestandteil ihres Lebensarrangements wird. Vor allem zu Studienbeginn können Zweifel bestehen, inwiefern die – mit dem Studium verbundenen – Anforderungen gemeistert werden können.

Dieses Kapitel fokussiert die Wahrnehmung der Übergangsphase in das Studium, aus der Sicht der 14 interviewten First-in-Family Studierenden, und beleuchtet vor allem das Entstehen von Peer-Beziehungen an der Universität. Die zugrunde liegende Forschungsfrage lautet: *Wie nehmen First-in-Family Studierende die*

Übergangsphase in das Studium und die Entstehung von Peer-Beziehungen an der Universität wahr?

Es wird gezeigt, inwiefern die von den jeweiligen Individuen verliehenen Sinnzuschreibungen in Bezug auf ihr Studium (siehe auch Typenbildung in Kapitel 6.2.1) auf die Art und Weise einwirken, wie die interviewten First-in-Family Studierenden ihre Studieneingangsphase deuten und potenzielle Herausforderungen während dieser Zeit wahrnehmen.

6.2.2.1 Orientierung und Studienorganisation

Für die interviewten First-in-Family Studierenden stellen das Studium und die besuchte Universität einen zentralen Teilbereich innerhalb ihrer alltäglichen Lebensführung dar. Die Integration des Studiums in das bestehende Lebensarrangement erfordert seitens der befragten Studierenden zu Studienbeginn meist einiges an Anstrengung. Bisherige Lebensbereiche des Arrangements sind zum Teil reorganisiert worden. Die Integration des Teilbereichs ‚Studium' in die alltägliche Lebensführung vollzieht sich sowohl mithilfe einer zeitlichen Reorganisation (z. B. Montag und Dienstag werden Vorlesungen besucht anstelle der bisherigen Erwerbstätigkeit nachgegangen), als auch mithilfe des Verständnisses, der Adaption und der Integration neuer Logiken in das bestehende Lebensarrangement.

> Ich dachte zuerst muss man mal die STEOP [= Studieneingangsphase] machen - stimmt ja auch - und dann kann man erst andere Module besuchen und die Prüfungen machen. Aber eben. Ich hab' das alles ein bisschen falsch interpretiert und hab' dann eigentlich erst im 3. Semester wirklich angefangen alles . . also die Prüfungen . mehrere hintereinander zu machen, weil man ja eigentlich frei entscheiden kann, wann man sie

> machen will. (Studierender der Bildungswissenschaft, männlich, 25 Jahre alt, 6. Semester)

Obige Interviewpassage zeigt, dass dieser Studierende zu Beginn des Studiums in Bezug auf die Studienorganisation eine Orientierungslosigkeit empfunden hat, die er seinem eigenen Unwissen zuschreibt („Ich hab‘ das […] falsch interpretiert“). Darüber hinaus illustriert diese Aussage, dass studienbezogene Logiken oftmals erst nach einer gewissen Zeit erschlossen werden. In obigem Beispiel bemerkt der Studierende erst im weiteren Studienverlauf, dass die meisten Prüfungen nicht in einer vorgegebenen Reihenfolge absolviert werden müssen, sondern mehrere Fächer parallel abgeschlossen werden können. Es scheint also einen ‚empfohlenen Pfad‘ seitens der Universität zu geben, wonach zuerst ausschließlich Fächer, die Teil der Studieneingangsphase (STEOP) sind, absolviert werden sollen, bevor andere Prüfungen abgelegt werden. Dieser Studierende bemerkt jedoch, dass er auch die Möglichkeit gehabt hätte bereits während der STEOP andere Lehrveranstaltungen zu absolvieren. Der Studierende folgt anfänglich der Empfehlung der Universität, bewertet diese Vorgehensweise im Nachhinein aber als ‚ineffizient‘ im Sinne, dass sich durch sie eine Studienverzögerung ergeben hat, da er während des ersten Studienjahrs wesentlich mehr Prüfungen hätte absolvieren können. Aus Sicht des Studierenden hat er Zeit verloren, weil er sich zu Studienbeginn (noch) an der ‚offiziellen‘ Empfehlung orientiert hat.

In der Anfangsphase des Studiums haben Studierende häufig unterschiedliche Aufgaben zu bewältigen. Neben akademischen, d. h. vor allem leistungsbezogenen, Herausforderungen, sind es vor allem organisationale und soziale Aufgaben, welche die

interviewten First-in-Family Studierenden zu Studienbeginn als besonders herausfordernd wahrgenommen haben.

> Mh. . . Ja. Also zu Beginn vor allem, weil ich nicht verstanden hab‘, wie die Uni organisiert ist. Was ich machen muss. Also es war für mich so undurchsichtig. Wo muss ich mich anmelden? Welche Lehrveranstaltungen muss ich machen? Was bedeutet STEOP? Was ist das. Und dann war ich in der ersten Vorlesung und er meinte so „Ja, die Informationen finden Sie auf Moodle.“ Und ich, ich war so: „Was ist ein Moodle?“ (Person lacht). Also ich wusste. Also diese ganze Organisation war für mich wirklich undurchsichtig und ich hab‘ nicht verstanden, wie ich jetzt dazu komm‘, dass ich studier‘ und Prüfungen mach‘. Und so dieser Beginn einmal in des ganze System zu kommen und auch mir zu überlegen „Was mach ich und geht sich das aus?“. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 21 Jahre alt, 3. Semester)

Um im Studium voranzukommen ist es einerseits bedeutend, das System „zu verstehen“, und andererseits wichtig, sich mit Peers zu vernetzen. In den Erzählungen der First-in-Family Studierenden wird deutlich, dass es nicht nur um Wissen geht, das von Studienkolleg*innen bezogen werden kann, sondern um das Verständnis studienbezogener Logiken und die Aneignung derselben.

> Und, erm. Dann hab‘ ich durch Zufall, weil ein Freund mal bei mir zuhause war, haben wir uns da eingeloggt und der hat gemeint, ich muss mich da anmelden, weil sonst kann ich den Kurs gar nicht machen (Person lacht) am Anfang. Und da hab‘ ich mich dann mit dem so zu den Kursen am Anfang angemeldet. Und. Aber ich bin dann später wieder draufgekommen, dass eigentlich die Anwesenheit gar nicht verpflichtend ist und die. Man hätte sich nicht zwingend anmelden müssen.
>
> […] Auch an der [Name der Universität] hat mich das am meisten Zeit gekostet. Die ganzen Systeme zu verstehen. Wie man sich anmeldet. Wie man, ja. Wie die Prüfung ausschaut und solche Sachen. So Organisatorisches. Hat eigentlich am Anfang am meisten Zeit in Anspruch genommen. Gar nicht so sehr die Stoff Sachen. Weil die hat man dann eh Zeit über einen längeren Zeitraum zu lernen. (Studierender der Betriebswirtschaft, männlich, 23 Jahre alt, 6. Semester)

Die obigen Interviewpassagen verdeutlichen, dass die interviewten Studierenden zu Studienbeginn überwiegend mit der Planung ihres Studiums und der Erprobung ihres studentischen Lebensarrangements beschäftigt sind. Dies kann erfordern, dass das bestehende Arrangement mehrmaligen Revisionen unterzogen wird und die bisherige bzw. bereits eingeübte alltägliche Lebensführung mehrmals angepasst werden muss. Nachdem es einige Zeit in Anspruch nehmen kann, bis Studierende sich bedeutende studienbezogene Informationen erschlossen haben, die sie aus ihrer Sicht für eine bestmögliche Gestaltung des Studienverlaufs benötigen, erfolgt meist ein mehrmaliges Adaptieren des studentischen Lebensarrangements, bis eine stabile Integration des Teilbereichs ‚Studium' in die alltägliche Lebensführung gelungen ist. In diesem Zusammenhang geht es jedoch nicht nur um die Integration des Teilbereichs ‚Studium' in das studentische Lebensarrangement, sondern auch um die Integration des*der Studierenden in das System ‚Universität' sowie in Peer-Gruppen. Neben der Art und Weise, wie ein Studium organisiert ist (z. B. von der Universität vorgegebene Zusammenarbeit in Kleingruppen vs. Großlehrveranstaltungen) nehmen Studierende auch Rahmenbedingungen, wie z. B. die Größe des Campus, als – für das Kennenlernen von Peers an der Universität – erleichternde oder erschwerende Faktoren wahr.

> […] hier an der [Name der Universität] is' es doch auch so, dass man sich sehr verläuft auch. Also Ideen verlaufen sich – weiß nich', ob das an der Größe vom Campus liegt, aber irgendwie hat, hab' ich das Gefühl auch, dass man recht schwer mit Leuten zusammenkommt […]. (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 26 Jahre alt, 4. Semester)

Ein Studienbeginn kann jedoch nicht nur eine Herausforderung in Bezug auf die Orientierung, die Studienorganisation und das Kennenlernen von Peers darstellen, sondern auch hinsichtlich des Entwickelns unterschiedlicher Lernstrategien und deren Erprobung. Die interviewten First-in-Family Studierenden berichten zum Beispiel davon, dass sie zu Studienbeginn erkannt haben, dass gewisse Lernstrategien nur für bestimmte Arten von Prüfungen geeignet sind. Darüber hinaus haben sie erzählt, dass sie sich mehrere Formen des Lernens angeeignet haben, die ihnen zu den jeweiligen Anforderungen eines Faches als passend erschienen sind (z. B. Lernen für eine Multiple-Choice-Prüfung vs. Lernen für Prüfungen mit offenen Fragen).

Die Analyse der Interviews zeigt, dass es für die anfängliche Orientierung an der Universität unterschiedlicher Formen des Wissens bedarf und auch die soziale Vernetzung von besonderer Bedeutung für die Studienorganisation und den Studienbeginn ist. Innerhalb studentischer Netzwerke werden studienrelevante Informationen geteilt. Diese können auch emotionale Stabilität vermitteln. Im nächsten Kapitel wird nun näher auf die Entstehung und Ausgestaltung von Peer-Beziehungen an der Universität, als wichtiger Faktor für das Gelingen des Übergangs in ein Studium und in weiterer Folge des Studienerfolgs, eingegangen.

6.2.2.2 Entstehung und Ausgestaltung von Peer-Beziehungen

Neben organisatorischen Aspekten, die Studierende während des Übergangs an die Universität zu bewältigen haben, können vor allem soziale Aspekte entscheidend dafür sein, inwiefern ein Studium positiv erlebt wird und Studierenden ein Übergang in ein

studentisches Lebensarrangement gelingt. Dieses Unterkapitel fokussiert die Entstehung und Ausgestaltung von Kontakten zu Studienkolleg*innen aus Sicht der interviewten First-in-Family Studierenden. Peer-Beziehungen an der Universität sind – neben den Beziehungen zu Lehrenden – entscheidend dafür, inwiefern sich Studierende an der jeweiligen Institution willkommen und zugehörig fühlen.

Die Kontaktaufnahme zu Peers an der Universität hängt unter anderem vom aktiven Zutun der Studierenden, also den Anstrengungen der einzelnen Individuen sowie den universitären Strukturen ab. Beispielsweise wird aufgrund einer eher straffen Studienorganisation innerhalb der Humanmedizin (vorgegebene Semesterplanung, Organisation in Kleingruppen), die Vernetzung zwischen den Studierenden institutionell besonders unterstützt.

> Es war halt am Anfang schon viel Zeiteinplanung und schau'n, dass ma ja viel Zeit hat um um um die Gebäude eben zu finden, die Eingänge zu finden und dementsprechend dann die Räume zu finden, weil's eben wirklich echt verteilt is', in den Bezirken. Ja, später dann, wenn ma' dann eben schon diese Kleingruppe hat und sich mit denen dann zusammengesprochen hat, dann fragt man natürlich nach oder dann geht ma' eh gemeinsam in der Gruppe oder ja. (Studierende der Humanmedizin, weiblich, 30 Jahre alt, 17. Semester)

Im Fall dieser interviewten Humanmedizinstudentin zeigt sich, dass sich die vorgegebenen Strukturen seitens der Institution – nämlich die Zusammenarbeit in einer Kleingruppe von etwa 10 Personen über den Zeitraum eines Studienjahres – positiv auf die Vernetzung mit Peers an der Universität auswirken und damit den Studienfortschritt begünstigen können. Aus den Interviews mit Studierenden der Betriebswirtschaft ist dagegen hervorgegangen, dass innerhalb dieser Studienrichtung die studentische Vernetz-

ung tendenziell stärker von den Bemühungen seitens der Studierenden abhängt und somit die Verantwortung der Vernetzung vermehrt den Studierenden zugeschrieben wird.

Folgendes Zitat illustriert beispielhaft, mit welchen Schwierigkeiten sich die befragten First-in-Family Studierenden der Betriebswirtschaft retrospektiv konfrontiert gesehen haben.

> Und die Uni, also g'rade die [Name der Universität], die macht's einem halt auch schon schwer . es im Studium, ja also, sich da angekommen und wohl zu fühlen, einfach weil man viele kleine Kurse hat, viele Wechsel hat, weil die Kurse auch so kurz sind und dann ständig mit neuen Leuten zusammen is', nie wirklich 'ne enge Beziehung auch zu keinem Dozenten irgendwie so entsteht, also . man hat da irgendwo, man is' da schon so 'n bissi überall 'n bisschen aber nirgendwo so richtig. (Studierender der Betriebswirtschaft, männlich, 23 Jahre alt, 6. Semester)

Obige Passage ist Ausdruck sozialer Fragmentierung, d. h. die Studierenden nehmen zwar an diversen studienbezogenen Aktivitäten teil und lernen Studienkolleg*innen kennen, haben es jedoch schwer dauerhafte Beziehungen aufzubauen und beständige Gruppen zu bilden. Viele der befragten First-in-Family Studierenden der Studienrichtungen Betriebswirtschaft haben auch von der Universität organisierte Vernetzungsveranstaltung besucht, diese jedoch als wenig hilfreich empfunden, da sie nur einmalig stattgefunden haben und eher als ‚Massenveranstaltung' angelegt waren. Innerhalb der Bildungswissenschaft hat sich anhand der Erzählungen gezeigt, dass die Vernetzung unter den Studierenden zwar auch weniger durch die Institution gestützt wird und eher von den persönlichen Bemühungen des*der Studierenden abhängt, den Studierenden die Vernetzung jedoch leichter fällt, da es Netzwerke unter den Studierenden gibt, welche sich durch einen besonders inklusiven und intensiven Peer-Support auszeich-

nen. Dennoch wird die Zugehörigkeit zu solchen Netzwerken meist nicht als selbstverständlich wahrgenommen.

> Ich hatte Glück am Anfang vom Studium. Ich hab‘ gleich a paar andere Mädels kennengelernt. Und wenn man dann jemanden zum Austausch hat, oder . ja. Auch nur, dass jemand immer da ist, wenn man in die Vorlesung geht, dann ist es glaub‘ ich schon was Anderes und man fühlt sich selber ein bissl sicherer, wenn man jemanden an seiner Seite hat. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 28 Jahre alt, 3. Semester)

In obigem Zitat, welches einem Gespräch mit einer First-in-Family Studierenden der Bildungswissenschaft entnommen ist, spricht diese Studierende in Zusammenhang mit dem Kennenlernen von Studienkolleg*innen von „Glück“. Für diese Studierende ist die Universität ein Kontext, in welchem das Kennenlernen von Studierenden nicht strukturell verankert zu sein scheint, sondern auf das persönliche Bemühen oder „Glückhaben“ zurückzuführen ist. Weiters spricht sie vor allem von dem emotionalen Aspekt sozialer Beziehungen an der Universität. Sie fühlt sich sicherer, wenn sie nicht allein in Vorlesungen geht und jemanden hat, mit dem*der sie sich austauschen kann.

Soziale Peer-Beziehungen können vor allem zu Studienbeginn einen stabilisierenden Faktor dahingehend einnehmen, als dass durch sie Zugehörigkeit erfahren werden kann. Weiters können persistente Netzwerke zwischen den Studierenden entstehen, welche Stabilität und „Versorgungssicherheit“ in Bezug auf den Austausch studienbezogener Informationen bieten. Das bedeutet, dass Studierende nicht nur auf unmittelbare persönliche Beziehungen zu einzelnen Studierenden zurückgreifen können, sondern Teil eines größeren Beziehungssystems sind, das sie aktivieren können, wenn sie Fragen haben oder Hilfe benötigen. Aus Sicht der Studierenden findet ein wesentlicher Teil des studien-

bezogenen Informationsaustausches (wie z. B. prüfungsrelevante Inhalte) über solche Peer-Netzwerke statt.

> Also es ist schon so, dass wenn ich eine Frage hab‘, oder wenn ich mal nicht da war in der Vorlesung und die Mitschrift brauch‘, oder irgendwas brauch‘, es ist einfach immer jemand da, der versucht zu helfen. So das Netzwerk ist schon sehr sehr gut und dicht. Also wenn man was braucht, wird einem immer jemand was erklären. Also es gibt auch sehr viele ‚Facebook‘-Gruppen, wo halt höhere Semester sind, die dann einfach Sachen erklären, wenn man sagt „Ok, ich versteh‘ nicht dieses und dieses“, wird es einfach erklärt und wenn man dann sagt „Nein, ich versteh‘ es noch immer nicht“ dann wird es nochmal erklärt. Also es gibt wirklich die Unterstützung unter den Studenten sehr stark. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 21 Jahre alt, 3. Semester)

‚Facebook‘-Gruppen und ‚WhatsApp‘-Gruppen stellen einen weiteren wichtigen Aspekt hinsichtlich der Orientierung innerhalb des universitären Betriebes und bezüglich des Aufbaus von Peer-Beziehungen dar. In diesen Onlineforen findet überwiegend Peer-to-Peer Support statt, welcher häufig auch jahrgangsübergreifend organisiert ist. Vor allem Studierende der Bildungswissenschaft beschreiben solche Foren als Orte, an welchen reger Austausch zwischen Studierenden betrieben wird und gegenseitige Unterstützung erfolgt. Eine solche Unterstützung drückt sich beispielsweise im Austausch von Lernunterlagen oder Skripten aus. Gelingt der gewünschte Beziehungsaufbau nicht, kann auch Frustration entstehen, wie folgende Aussage einer Studierenden der Betriebswirtschaft illustriert:

> Ich hab‘ zum Beispiel kein Facebook oder Ähnliches, das heißt mir fällt‘s noch schwerer so was zu erfahren. Mm deswegen versuch‘ ich auch noch Kontakte zu knüpfen, aber es is‘ schwer an der Uni, find‘ ich. Mja, man geht nicht einfach in die Bibliothek und spricht den neben dir an, ich weiß nicht. Das war irgendwie anders in der Schule, da kannte man sich - jeden irgendwie. (Person lacht) Also man kann sich schon einsam fühlen

> manchmal. (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 20 Jahre alt, 2. Semester)

Anhand der Interviews von First-in-Family Studierenden der Betriebswirtschaft ist teilweise zu erkennen, dass die gegenseitige Unterstützung zwischen Studierenden dieser Studienrichtung eher weniger ausgeprägt zu sein scheint. Im Rahmen der Interviews werden zum Beispiel auch Studierendenrankings erwähnt, die Studierende anhand ihrer studienbezogenen Leistungen in Konkurrenz zueinander stellen. Vor allem gegen Ende des Studiums scheint sich dies zu verschärfen. Auch befragte First-in-Family Studierende der Humanmedizin, die sich gegen Ende des Studiums befinden, berichten teilweise davon, dass sie Konkurrenzsituationen untereinander wahrnehmen. Diese Situationen können vor allem entstehen, wenn es zum Beispiel um die Vergabe von Praktikumsplätzen oder die Bewerbung um zukünftige berufliche Positionen geht.

Ältere First-in-Family Studierende, die zu einem früheren Zeitpunkt bereits Erfahrungen an der Universität gemacht haben, beurteilen die Inhalte des Informationsaustausches unter Studienkolleg*innen zum Teil auch kritisch bzw. hinterfragen deren Gültigkeit.

> Also ich hab‘ die Erfahrung gemacht, dass ich mit, sagen wir mal, Gleichgesinnten, die mit mir in derselben Situation sind, dass es da vielleicht auch etwas diese österreichische Mecker-Kultur gibt (lacht), dass sehr sehr viel gejammert wird über alles und jeden und äm, dass es im Nachhinein gar ned so schlimm war. (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 26 Jahre alt, 4. Semester)

Auch wenn die Qualität der Informationen von Studierenden unterschiedlich beurteilt wird, so erachten die meisten interviewten

Studierenden die soziale Vernetzung unter Peers als bedeutend für eine positive Studienerfahrung. Im Rahmen der Interviews werden dabei jedoch höchst unterschiedliche Wege genannt, über die eine solche Vernetzung stattfindet. Neben diversen Partys, Tutorien und universitären Informationsveranstaltungen passiert der Beziehungsaufbau häufig auf ‚Nebenschauplätzen'. Dazu zählen z. B. der Kontakt zu Mitbewohner*innen im Rahmen einer Wohngemeinschaft, informell organisierte Lerngruppen oder auch Raucher*innenzonen nahe dem universitären Gebäude.

Es hat sich gezeigt, dass es für Studierende von besonderer Bedeutung sein kann, wenn vernetzende Strukturen seitens der Universität – wie z. B. die Zusammenarbeit in Kleingruppen im Rahmen von Seminaren oder Vernetzungsveranstaltungen – über einen längeren Zeitraum angeboten bzw. in regelmäßigen Abständen abgehalten werden. So können längerfristige Beziehungen entstehen. Kontinuität im Rahmen institutioneller Vernetzung zu berücksichtigen kann ein unterstützender Faktor für ein gegenseitiges Kennenlernen unter Studierenden sein. Weiters erscheint es relevant, dass institutionelle Vernetzungsmöglichkeiten zu Studienbeginn angeboten werden, da sich während dieser Phase häufig Studierendengruppen bilden, die während des Studienverlaufs erhalten bleiben. Manche Studierende betrachten den Studienbeginn als Zeitfenster, in welchem Gruppenbildungen entstehen, die im weiteren Verlauf tendenziell konstant bleiben. Die Aufnahme in eine bereits bestehende Peer-Gruppe im weiteren Studienverlauf erscheint Studierenden deutlich schwieriger als noch zu Studienbeginn.

Auf die Entstehung und Ausgestaltung von Peer-Beziehungen wirken darüber hinaus auch die rekonstruierten studienbezo-

genen Sinnzuschreibungen ein (siehe dazu auch Kapitel 6.2.1). In Form von Sinnzuschreibungen verleihen Studierende ihrem Studium eine subjektive Bedeutung, und diese wirkt wiederum auf deren Handeln ein. Für jene interviewten First-in-Family Studierenden, die mithilfe des Studiums aus den familialen Verhältnissen *ausbrechen* wollen (siehe Kapitel 6.2.1.2), spielen bei dem Aufbau sozialer Peer-Beziehungen vor allem strategische Überlegungen eine Rolle. Das heißt, sie legen Wert darauf, dass diese Beziehungen im Sinne von Sozialkapital verwertbar sind. Für Studierende, die sich mittels Studium von der Familie *emanzipieren* wollen und ihre Studienentscheidung entgegengesetzt den elterlichen Vorstellungen treffen (siehe Kapitel 6.2.1.3), bietet der Kontakt zu Peers an der Universität vor allem die Möglichkeit, alternative Lebensentwürfe kennenzulernen, die nicht auf den elterlichen Vorstellungen beruhen. Persönliche und freundschaftliche Beziehungen zu Studienkolleg*innen bieten eine Orientierungshilfe für die eigene Lebensführung. Im Gegensatz dazu spielen Peer-Beziehungen an der Universität für Studierende, die ihr Studium eng mit den familialen Norm- und Wertvorstellungen *verbinden* (siehe Kapitel 6.2.1.1) eher eine untergeordnete Rolle.

Für diese Studierenden des Typus *‚Verbinden'* ist der Kontakt zur Familie und zu Freund*innen außerhalb der Universität eine besonders wichtige Ressource in Bezug auf den Studienerfolg. Die Beziehungen zur Familie und Freund*innen außerhalb der Universität können zum Beispiel emotionale und/oder auch finanzielle Unterstützung bieten. Studierende dieses Typus bemühen sich um den Erhalt der bereits bestehenden sozialen Beziehungen (z. B. Schulfreund*innen), da diese für sie einen starken identitätsstiftenden Charakter aufweisen und sie in schwierigen Situa-

tionen auf diese zurückgreifen. Die Beziehungen zu Personen aus dem Herkunftsmilieu geben den Studierenden dahingehend Sicherheit, dass sie die Integration des Studiums in das Lebensarrangement des*der Studierenden unterstützen und damit die Integration dieses Teilbereichs in die Lebensführung vereinfachen. So stoßen Studierende beim Ausverhandeln um zeitliche Ressourcen zum Beispiel überwiegend auf Verständnis seitens der Familie und Freund*innen.

Im Fall der First-in-Family Studierenden Anna stellt zum Beispiel ihre Tante eine zentrale Bezugsperson dar. Diese ist die einzige Person innerhalb der Familie, die über einen höheren Bildungsabschluss verfügt (Pädagogische Akademie). Ihre Tante hat Anna beim Schreiben der Diplomarbeit unterstützt und sie hat ihr beim Aufnahmetest für das Studium geholfen. Über einen Bekannten der Tante hat Anna einen Platz in einem Vorbereitungskurs bekommen, den sie sich ohne die Hilfe der Tante nicht hätte leisten können. In diesem Fall konnte die Studierende die fehlenden ökonomischen Ressourcen mithilfe des sozialen Kapitals innerhalb der Familie teilweise kompensieren.

Neben den innerhalb der Familie und des Freundeskreises vorhandenen kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen, auf die First-in-Family Studierende zurückzugreifen können, erfüllt das Aufrechterhalten außeruniversitärer Beziehungen auch die Funktion, potenziellen Entfremdungsprozessen entgegenzuwirken. Entfremdungsprozesse vom Herkunftsmilieu können im Laufe universitärer Sozialisation stattfinden und drücken sich in einem zunehmenden Distanzempfinden des*der Studierenden zur familialen und sozialen Herkunft aus (Lehmann 2013). Studierende des Typus ‚Verbinden' wirken durch die Pflege bestehen-

der außeruniversitärer Freundschaften und Beziehungen aktiv potenziellen Entfremdungsprozessen entgegen und der Beziehungsaufbau zu Peers an der Universität erhält tendenziell weniger Priorität.

Peers an der Universität können zwar häufig organisatorisch und inhaltlich unterstützen, diese können jedoch auch während des Studienverlaufs aus dem System ausscheiden. Dies kann zu einer Instabilität des unterstützenden Umfeldes führen. Manche First-in-Family Studierende berichten darüber, in solchen Situationen auch selbst über einen Studienabbruch nachgedacht zu haben, da der Verlust enger Bezugspersonen an der Universität sie in den Zweifel über die eigene Studienwahl gebracht hätte bzw. sie sich den Studienerfolg ohne ihre Bezugspersonen an der Universität im ersten Moment nicht zugetraut hätten. Ein bestehendes soziales Netzwerk außerhalb der Universität kann hier stabilisierend wirken, da seine unterstützende Rolle während des gesamten Studiums bestehen bleibt.

Wie bereits internationale Studien gezeigt haben können die Familien von First-in-Family Studierenden positiv auf den Studienerfolg einwirken, indem die Studierenden ökonomische, kulturelle und/oder soziale Ressourcen aus ihrer Familie für das Studium nutzen (Finn 2017; Gofen 2009; Stuart 2006). Eine positive Einstellung der Familie gegenüber der Studienentscheidung des Kindes kann sich unter anderem in emotionaler Unterstützung der Eltern während des Studiums ausdrücken.

Studierende, deren Familie einer Studienentscheidung eher negativ gegenübersteht, erhalten überwiegend emotionale studienbezogene Unterstützung von Peers an der Universität. Für sie sind die Beziehungen zu anderen Studierenden zentral, da sie über

diese Anerkennung in Bezug auf ihre Studienentscheidung erfahren. Dies trifft vor allem auf First-in-Family Studierende des Typus „Emanzipieren“ zu (siehe Kapitel 6.2.1.3). Studierende dieses Typus können kaum auf ein unterstützendes familiales Netzwerk zurückgreifen, weshalb sie sich stärker am Aufbau von Netzwerken außerhalb der Familie orientieren. Für diese Studierenden sind vor allem Peer-Beziehungen von Bedeutung, die Orientierungsmöglichkeiten hinsichtlich einer von der Familie abweichenden Lebensführung bieten. Im Fall der Studierenden Melanie sind dies überwiegend ehemalige Schulkolleg*innen, die ebenfalls studiert haben. Melanie ist nach ihrer Berufsausbildung aus der ländlichen Umgebung in eine größere Stadt gezogen. Sie ist verzögert an die Universität übergetreten und während des Studiums erwerbstätig.

Für Melanie stellen Peers insofern eine wichtige Ressource dar, indem zum Beispiel gemeinsam Bildungsmessen besucht oder studienbezogene Problemstellungen besprochen werden.

Trotz des gemeinsamen Verständnisses für den Lebensbereich ‚Studium‘ kann es zu potenziellen Konflikten mit den Freund*innen kommen, wenn diese sich z. B. bereits im Übergang in den Arbeitsmarkt und damit in ein neues Lebensarrangement befinden, in welchem eine studentische Lebensführung von einer stärker erwerbsbezogenen Lebensführung abgelöst wird.

> Also i hab‘ halt. . Eigentlich mein engster Freundeskreis, des sind halt alles Leute, die nach der Matura nach Wien gegangen sind und alle studiert haben. Und . . für die is‘ des halt irgendwie der normale Weg, einfach nach der Schule studieren zu gehen und dann i r g e n d w a n n einmal zum Arbeiten. . Für mi war‘s halt irgendwie umgekehrt. . Und . . Es war a ned immer so einfach. . . I bin jetzt 28 und hab‘ halt mit 26 angefangen zu studieren, wo die meisten schon fertig waren irgendwie. Und dann so die Rollenumkehr. Jetzt stehen die meisten im Arbeitsleben und i fang‘

> aber jetzt grad zum Studieren an und steh' im Studentenleben quasi. . Also es hat mi jetzt nie wer kritisiert oder so, aber einfach, i hab' gemerkt . . so wie sie der Alltag einfach verändert für alle und . . . . Ja und wie wir halt damit umgehen jetzt im Freundeskreis. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 28 Jahre alt, 3. Semester)

Interviewte First-in-Family Studierende des Typus „Ausbrechen" orientieren sich beim Aufbau sozialer Peer-Beziehungen an der Universität eher daran, inwiefern diese für ihren Studienerfolg und ihr weiteres berufliches Vorankommen wichtig sein könnten. Studierenden dieses Typus ist bewusst, dass bestimmte soziale Beziehungen vorteilhaft sein können in Bezug auf studienbezogene Informationen oder potenzielle Jobmöglichkeiten.

> Erm und ich hab' am Anfang erm . versucht mir ein Netzwerk aufzubauen und zwar ich bin auf jede Veranstaltung gegangen. Bin auf jede Party gegangen damals. Erm. Obwohl ich damals eigentlich überhaupt genug hatte von fortgehen und sowas. Ich hatte irgendwie keinen Bock mehr, aber ich so „Ich tu's mir jetzt an".
>
> Erm. So der Anfang des Studiums war so . damals war ich in jeder Vorlesung und eigentlich gar nicht um der Vorlesung beizuwohnen, sondern mehr um die Menschen kennenzulernen. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 28 Jahre alt, 8. Semester)

Die Sinnzuschreibung *„Ausbrechen"* ist vor allem bei Studierenden der Humanmedizin und Betriebswirtschaft rekonstruiert worden (siehe auch Kapitel 6.2.1.2). Obige Zitate eines Medizinstudierenden illustrieren, dass gezielt Kontakte mit Personen an der Universität geknüpft werden, auch wenn diese Aktivität zeitweise als anstrengend empfunden wird. First-in-Family Studierende dieses Typus verfolgen ihren sozialen (Bildungs-)Aufstieg besonders konsequent. Dies zeigt sich zum Beispiel auch daran, dass manche mehrere Male zu einer Studienaufnahmeprüfung antreten, um in das gewünschte Studium aufgenommen zu werden.

Für diese First-in-Family Studierenden ist darüber hinaus kennzeichnend, dass auch die Familie am sozialen Aufstieg des Kindes interessiert ist.

> Also ich wurde schon prädestiniert von der ganzen Familie: „Du musst jetzt studier'n. Das ist das Einzige, was hilft und wir sehen alle Erfolgreichen, die wir kennen, die sind - ä die ha'm studiert und du sollst das auch machen". (Studierender der Humanmedizin, männlich, 27 Jahre alt, 7. Semester)

Diese Studierenden erfüllen mit ihrer Studienentscheidung, und auch der spezifischen Studienfachwahl, meist den elterlichen Wunsch nach sozialer und ökonomischer Besserstellung. Sie wollen sich jedoch im Unterschied zu den Studierenden, die dem Typus *„Verbinden"* zuzurechnen sind, tendenziell eher von ihrem Herkunftsmilieu distanzieren, anstelle soziale Beziehungen zu diesem zu pflegen und intensivieren. Das Studium dient vor allem dazu, das Ziel des sozialen Aufstiegs zu erreichen. Es wird äußerst zielgerichtet betrieben und erscheint als Mittel zum Zweck. Die Logik der Sinnzuschreibung *„Ausbrechen"* zeigt sich unter anderem anhand der Art und Weise, wie soziale Peer-Beziehungen an der Universität aufgebaut werden und inwiefern diese im Sinne einer Verwertbarkeit ausgewählt werden.

Innerhalb dieses Typus werden Peer-Beziehungen als soziales Kapital erkannt und für notwendig für ein erfolgreiches Studium erachtet. Das Knüpfen von nützlichen Kontakten während des Studiums erhält eine hohe Bedeutung in Bezug auf die berufliche Karriereplanung. Für den Typus *„Ausbrechen"* ist es auch wichtig, soziale Beziehungen, die aus seiner Sicht dem sozialen Aufstieg eher hinderlich sind, beenden zu können. Diese Studierenden besitzen sowohl die Fähigkeit, neue Beziehungen gezielt

aufzubauen, als auch die Fähigkeit, bereits bestehende Beziehungen wieder aufzugeben. Die Fähigkeit, die Brüchigkeit sozialer Kontakte zu bejahen, kann als Strategie gesehen werden, die es diesen Studierenden erleichtert sowohl örtlich flexibel als auch sozial mobil zu sein.

6.2.2.3 Zugehörigkeitsgefühl und Qualität von Peer-Beziehungen

Damit der Beziehungsaufbau zu Peers an der Universität gelingen kann, ist es wichtig, dass sich Studierende anhand von gemeinsamen Merkmalen mit ihren Peers identifizieren können und sich dadurch zu einer Studierendengruppe zugehörig fühlen. In diesem Kapitel wird beschrieben, anhand welcher Merkmale eine solches Zugehörigkeitsgefühl stattfinden kann und wodurch sich positive Peer-Beziehungen, aus Sicht der Studierenden, auszeichnen. Zugehörigkeit zu Peers kann es ermöglichen, das Studium als einen Ort wahrzunehmen, an dem sich Studierende sozial eingebunden fühlen.

> Ääm konk r e t is‘ es, g l a u b e ich, so der Spirit, also damals war das so, dass wir so ‘ne Gruppe von Leuten waren, auch Studierende drum herum aus meinem Umfeld, die mich da ganz stark unterstützt ham und wir ham – es gab so’n „Wir“, also wir war’n so ‘ne Gemeinschaft, da gab’s irgendwie kein „Ich“. (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 26 Jahre alt, 4. Semester)

Geteilte Merkmale, anhand derer ein Zugehörigkeitsgefühl entstehen kann, sind z. B. die Zuordnung zu derselben Institution, Studienrichtung oder Kleingruppe innerhalb eines Seminars. Weiters kann beispielsweise auch die Identifikation mit anderen

Studierenden über das Merkmal des Rauchens zu einem Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe führen. Das Rauchen ist eine Möglichkeit, regelmäßig auf Studienkolleg*innen zu treffen. Ein solcher Treffpunkt kann das Gefühl von Gemeinsamkeit schaffen und die Voraussetzungen für den Aufbau einer längerfristigen Beziehung bieten. Zudem ist Rauchen eine Aktivität, die im Fall von ausbleibenden Gesprächen auch allein ausgeführt werden kann und daher nicht sozial auffällig ist, wenn die Kontaktaufnahme nicht zustande kommt. Ein weiteres zentrales Merkmal, anhand dessen Zugehörigkeit geschaffen werden kann, ist eine gemeinsame *regionale* Herkunft. Interviewte First-in-Family Studierende, die für das Studium aus ihrem Heimatort weggezogen sind und während des Studiums in einer anderen Stadt leben, haben sich häufig beim Aufbau von Peer-Beziehungen an der gemeinsamen regionalen Herkunft orientiert. Das heißt, sie haben sich überwiegend mit jenen Studierenden vernetzt, die in derselben Gegend oder Region aufgewachsen sind wie sie. Aus der Analyse der Interviews ist hervorgegangen, dass diese Studierenden besonders aktiv an dem Aufbau von sozialen Kontakten an der Universität arbeiten, da sie in der Stadt, in der sie studieren, nicht auf ein bestehendes Netzwerk an Freund*innen zurückgreifen können. Häufig müssen diese Studierenden sich ein gänzlich neues soziales Umfeld aufbauen, weshalb die Universität jener Ort ist, an welchem das Knüpfen von Kontakten überwiegend betrieben wird. In derselben oder einer ähnlichen Region aufgewachsen zu sein, kann für Studierende ein wichtiges verbindendes Merkmal darstellen:

> Und hier auch. Ja, eben auf der Universität hab‘ ich dann viele [Name der Region] Freunde kennengelernt schon am Anfang. Gleich in den ersten

> zwei, drei Wochen. Mit denen ich jetzt immer noch gut befreundet bin. Also die haben dann gleichzeitig angefangen und dann haben die, also wir zusammen uns so durch's Studium gekämpft. (Studierender der Betriebswirtschaft, männlich, 23 Jahre alt, 6. Semester)

Ein weiteres Merkmal, anhand dessen sich Zugehörigkeit zu Peers vollziehen kann, ist der Zeitpunkt des *Übertritts* an die Universität. In der Forschungsliteratur wird überwiegend zwischen einem direkten und einem verzögerten Übertritt unterschieden (Heublein et al. 2017; Unger et al. 2020). Ein verzögerter Übertritt bedeutet, dass eine Person erst mindestens zwei Jahre nach dem Erlangen der Matura ein Studium beginnt (Zaussinger et al. 2016a, 2016b). Mit der Art des Übertritts gehen häufig auch gewisse personenbezogene Merkmale einher. Personen, die direkt an die Universität übertreten, sind meist jünger, tendenziell nicht erwerbstätig und verfügen häufiger über eine traditionelle Hochschulzugangsberechtigung (d. h. Matura). Studierende, die verzögert an die Universität übertreten, sind meist älter, tendenziell häufiger erwerbstätig und verfügen in höherem Ausmaß über eine alternative Hochschulzugangsberechtigung (das heißt eine Berufsreifeprüfung, eine Studienberechtigungsprüfung oder ähnliches). Im folgenden Zitat einer First-in-Family Studierenden wird deutlich, inwiefern sich ein direkter Übertritt an die Universität auf die Bildung von Peer-Beziehungen auswirken kann:

> Also . also wir ham jetzt kein Jahr Pause gemacht oder so, also wir sind schon, wir ham jetz‘ im Juli maturiert alle. U n d es war halt uns allen klar, dass wir zusammen beginnen zu studieren, weil die STEOP [=Studieneingangsphase] is‘ halt bei allen gleich […]. (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 20 Jahre alt, 2. Semester)

Durch den gemeinsamen Übergang mehrerer Schulkolleg*innen an die Universität, verfügt diese Studierende bereits über erste

soziale Kontakte zu Studienbeginn und muss weniger Zeit in den Aufbau neuer Peer-Beziehungen investieren. Im folgenden Zitat einer First-in-Family Studierenden, die verzögert an die Universität übergetreten ist, werden wahrgenommene Unterschiede zwischen ihr und ihren Studienkolleg*innen deutlich:

> Interviewerin: Und gibt's Freunde oder Studienkollegen oder -kolleginnen, die in einer ähnlichen Situation sind wie du?
>
> Studierende: Mh. . Nein. (Person lacht) Also. . Ich hab' a Studienkollegin, die auch arbeitet, aber . . mh. Ich glaub bei der ist der Vorteil, die hat daheim. Die wohnt noch daheim . und . ja. Hat dann glaub' ich wenig finanziellen Druck. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 28 Jahre alt, 3. Semester)

Soziale Peer-Beziehungen an der Universität sind somit von einer relationalen Betrachtungsweise geprägt. Dies bedeutet, dass die Wahrnehmung hinsichtlich der Zugehörigkeit zu einer Gruppe nicht ausschließlich von der Person und ihren personenbezogenen Merkmalen abhängt, sondern vor allem von den – in der jeweiligen Gruppe – mehrheitlich vorhandenen Merkmalen, zu denen sich die Person in Beziehung setzt. Die Identifikation mit einer Gruppe anhand gemeinsamer Merkmale kann vor allem für jene Studierenden schwieriger sein, die verzögert an die Universität übertreten und sich zum Teil bereits in einer anderen Lebenssituation befinden.

Bedeutend für die Bildung sozialer Peer-Beziehungen ist nicht nur das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe, sondern auch die Qualität der Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern. Hierzu konnte anhand der Interviews rekonstruiert werden, dass beständige und langanhaltende Peer-Beziehungen vor allem dann gelingen, wenn *tiefergehende* Beziehungen aufgebaut werden können.

Viele der interviewten First-in-Family Studierenden erachten ihre Peer-Beziehungen an der Universität vor allem dann als wertvoll, wenn diese nicht nur Lernpartner*innenschaften repräsentieren, sondern auch über den universitären Kontext hinaus- und in den privaten Lebensbereich hineinreichen.

> […] man is‘ halt dann für ein Semester dann mit denen halt, das sind 10- maximal 10 Leute, außer es sind mehrere Kleingruppen, aber eine Kleingruppe, das sind dann maximal 10 Leute und mit denen is‘ man dann doch öfters und eine längere Zeit zusammen und da entwickelt sich das dann schon auch, dass man dann auch mehr redet und dann auch anfangt, andere Sachen zu besprechen und bereden. (Studierende der Humanmedizin, weiblich, 30 Jahre alt, 17. Semester)

In dieser Aussage einer Humanmedizinstudentin ist erkennbar, dass sie es als positiv empfindet mit Studienkolleg*innen auch über „andere Sachen“ sprechen zu können. Peer-Beziehungen an der Universität sollten aus Sicht der interviewten Studierenden dadurch gekennzeichnet sein, dass Studierende sowohl relevante studienbezogene Informationen austauschen als auch Privates/Persönliches teilen können. Darüber hinaus erachten es die befragten First-in-Family Studierenden als wichtig, dass Kontakte zu Peers über einen möglichst langen Zeitraum anhalten und dauerhaft aufrechterhalten werden können.

> Das war dann so, ich hab‘ so ein Netzwerk um mich herum aufgebaut, was mit Leuten, mit denen ich halt jetzt immer noch eigentlich die ganze Zeit Kontakt habe und mit den anderen, mit denen kennt man sich so. Die trifft man mal wieder und spricht mal zwei Wörter miteinander. Halt meistens über die Uni und recht oberflächlich. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 28 Jahre alt, 8. Semester)

Studierenden ist die *Beständigkeit* von Peer-Beziehungen wichtig. Erst durch dauerhafte Beziehungen wird das Gefühl der

Zugehörigkeit intensiviert und sie können zu einem stabilen Bestandteil des Lebensbereiches ‚Studium' werden. Im Laufe des Studiums können sich die Logiken hinsichtlich des Knüpfens und Pflegens von Peer-Beziehungen jedoch ändern. Je nachdem, in welcher Studienphase sich Studierende befinden, kann z. B. anfänglich eher die Priorisierung auf dem Kennenlernen vieler Studienkolleg*innen liegen. Im weiteren Verlauf kann dann eher die Stabilisierung bestehender Peer-Beziehungen oder auch die aktive Exklusion gewisser Kontakte von Bedeutung sein.

Peers vor allem während des Übergangs an die Universität kennenzulernen und sich als Studierende*r möglichst rasch einer Gruppe anzuschließen zu können, beschreiben die meisten interviewten First-in-Family Studierenden als besonders bedeutend für ihren Studienerfolg. Sie äußern, das Gefühl zu haben, dass Gruppenbildungsprozesse vor allem während der ersten Wochen stattfinden und eine in dieser Zeit konstituierte Gruppe dann häufig während des Studiums, in sich geschlossen, bestehen bleibt. Eine fortwährende Kontinuität sozialer Peer-Gruppen anstelle eines häufigen Wechsels zwischen sozialen Gruppen ist aus Sicht der Studierenden insofern effizient, als dass gruppenspezifische Arbeitsweisen ausgetestet und optimiert werden können, die dann im weiteren Studienverlauf auch beibehalten werden. Die Gruppenzugehörigkeit zu Peers an der Universität dient somit überwiegend der gemeinsamen Bewältigung akademischer sowie emotionaler Herausforderungen und ist, aus Sicht der Studierenden, für ihr Gelingen des Übergangs an die Universität und in weiterer Folge ihres Studienerfolgs von besonderer Bedeutung.

6.2.2.4 Zusammenfassung: Hochschulischer Übergang und Peer-Beziehungen an der Universität

Dieses Kapitel hat die Übergangsphase in das Studium anhand folgender Fragestellung thematisiert: Wie nehmen First-in-Family Studierende die Übergangsphase in das Studium und die Entstehung von Peer-Beziehungen an der Universität wahr? Die Orientierung der Studierenden an der Universität wurde in den Fokus genommen und die Studienorganisation aus Sicht der interviewten First-in-Family Studierenden wurde beleuchtet (siehe Unterkapitel 6.2.2.1). Darüber hinaus wurden handlungsleitende Logiken hinsichtlich des Aufbaus und der Ausgestaltung sozialer Peer-Beziehungen an der Universität rekonstruiert (siehe Unterkapitel 6.2.2.2). Weiters wurden Merkmale erschlossen, anhand derer eine Beziehung sowie Zugehörigkeit zu Peers hergestellt werden kann (siehe Unterkapitel 6.2.2.3).

Die Ergebnisse zeigen, dass während des Übergangs an die Universität und der anfänglichen Orientierung im Studium vor allem bereits erprobte Lebensbereiche als stabilisierende Elemente innerhalb des studentischen Lebensarrangements wirken können (siehe dazu z. B. auch Kapitel 6.2.5). Lebensbereiche, die bereits vor dem Studium im Lebensarrangement verankert waren, erhalten im Rahmen der alltäglichen Lebensführung eine stabilisierende und strukturierende Funktion. Bereits bestehende Teilbereiche wirken weiterhin in der Lebensführung als Stütze und helfen, das Studium als neuen Teilbereich erfolgreich zu integrieren. Die Etablierung des Studiums als dauerhaften Lebensbereich innerhalb des Arrangements kann zu Studienbeginn mit Unsicherheit behaftet sein und einige Zeit in Anspruch nehmen, weshalb es zum Teil zu Studienverzögerungen kommen kann.

Studienverzögerungen ergeben sich jedoch häufig auch aufgrund eines zu Studienbeginn unzureichenden Verständnisses der „Spielregeln des Feldes“ (auch Doxa genannt, siehe Kapitel 4.1.4). Mit dem Begriff der Doxa beschreibt Bourdieu (1987) jene Regeln, die stillschweigend als selbstverständlich hingenommen werden und ein allgemeines, gesellschaftliches Vorverständnis erfordern. Diese Regeln werden im Rahmen einer informellen Diskursgewohnheit wirkmächtig und lassen sich, aus Sicht der interviewten Studierenden, vor allem durch soziale Peer-Beziehungen erschließen. Durch diese Beziehungen können sie jene zentralen studienbezogenen Informationen erhalten, die über offizielle Kommunikationskanäle der Institution nicht zugänglich sind. Bisher unbekannte Regeln des Systems ‚Universität‘ erkennen und antizipieren zu können, kann für viele Studierende anfänglich eine Herausforderung darstellen (Nairz-Wirth et al. 2017; Nairz-Wirth und Feldmann 2019; O'Shea 2019b; Reay 2018; Spiegler und Bednarek 2013). Darunter fällt beispielsweise die Auswahl geeigneter Lehrveranstaltungen, das Herausfiltern prüfungsrelevanter Inhalte oder das Erproben geeigneter Lernstrategien. Die Regeln an der Universität sind anders als jene, die den Studierenden aus der Schule bekannt sind. Sie nehmen diese vor allem zu Studienbeginn als eher intransparent und komplexer im Vergleich zur Schule wahr. Aus Sicht der Studierenden bietet die Schule ein stabileres Umfeld als die Universität – sowohl in Bezug auf organisationale als auch soziale Aspekte – weshalb es vor allem zu Beginn zu Studienverzögerungen kommen kann. Studienverzögerungen oder -wechsel gelten aber im Rahmen des aktuellen hochschulpolitischen Diskurses als ineffizient. Die Inkorporierung dieser Logik seitens der Studierenden konnte teilweise

anhand von Interviewpassagen rekonstruiert werden. Studierende sprechen – analog zum hochschulpolitischen Diskurs – von „Zeitverlust“, welcher sich – aus ihrer Sicht – jedoch nicht aus z. B. einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit ergab, sondern eines verzögerten Verständnisses der Doxa wegen.

Die Analyse des Interviewmaterials hat darüber hinaus gezeigt, dass der Übergang in ein Studium für die Lebenspraxis eine Herausforderung darstellt und deren (Neu-)Erprobung zu Beginn des Studiums viel Zeit in Anspruch nimmt. Die Orientierung an der Universität geht mit einer (Re-)Organisation der bisherigen Lebensführung einher, welche über organisatorische Aspekte der Studienplanung hinausgeht. Beispielweise müssen Studierende zu Studienbeginn meist auch ihre finanzielle Situation neu ausverhandeln, wenn sie ihre Berufstätigkeit und die damit verbundene finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern, zu Gunsten des Studiums, aufgeben. Der Übergang in ein Studium lässt sich somit auch als Lebensphase beschreiben, in welcher eine neue Form des Arrangements erforderlich wird. Verschiedene Lebensbereiche treffen aufeinander und müssen koordiniert werden. Der Übergang in das Studium lässt sich diesbezüglich als krisenhafte Situation verstehen. Eine Bewältigung des Studienbeginns und der damit verbundenen (Re-)Organisation der eigenen Lebenspraxis sowie der vorhandenen sozialen Beziehungen, lässt sich als neu erlangte Routinisierung innerhalb eines studentischen Lebensarrangements begreifen (Oevermann 1996).

Alle interviewten First-in-Family Studierenden haben diese Übergangsphase in ein studentisches Lebensarrangement bewältigt, die eingesetzten Strategien variieren jedoch erheblich, und sind nebst strukturellen Gegebenheiten – wie der Studienorga-

nisation seitens der Universität – auch maßgeblich von den studienbezogenen Sinnzuschreibungen der Studierenden geprägt. Für den Typus *„Verbinden“* stellen die Kontakte außerhalb der Universität einen wichtigen Bezugsrahmen dar (siehe auch Kapitel 6.2.1.1). Nachdem ein Studium auf die zeitlichen Ressourcen einer Person zurückgreift, können Beziehungen zu Freund*innen außerhalb der Universität in Konkurrenz mit dem Studium und Peer-Beziehungen an der Universität stehen. Für Studierende des Typus *„Verbinden“* kann dies insofern eine Herausforderung darstellen, da den Beziehungen zu Personen außerhalb der Universität viel Zeit gewidmet wird. Für Studierende des Typus *„Emanzipieren“* und *„Ausbrechen“* sind die Beziehungen zu Peers an der Universität bzw. zu Peers, die selbst studiert haben, besonders bedeutend (siehe auch Kapitel 6.2.1.2 und 6.2.1.3). Für Studierende des Typus *„Emanzipieren“* sind soziale Peer-Beziehungen vor allem in emotionaler Hinsicht wichtig. Sie bieten eine Orientierungshilfe für die eigene Lebenspraxis. Bei der Auswahl der Beziehungen steht für diesen Typus eher die persönliche Weiterentwicklung im Vordergrund. Für Studierende des Typus *„Ausbrechen“* sind dagegen auch karrierebezogene Gründe für die Beziehungspflege relevant. Für diese Studierenden steht eher der Aspekt der Verwertbarkeit sozialer Peer-Beziehungen und deren Funktion als soziales Kapital im Vordergrund.

Die Analyse des Interviewmaterials hat zusammenfassend hervorgebracht, dass den interviewten First-in-Family Studierenden die Wichtigkeit von sozialem Kapital bewusst ist, sie jedoch mit unterschiedlichen Strategien an dessen Aufbau herangegangen sind. Diese Strategien werden unter anderem von studienbezogenen Sinnzuschreibungen angeleitet (siehe auch Kapitel

6.2.1) sowie davon geprägt, inwieweit First-in-Family Studierende auf soziales Kapital innerhalb der Herkunftsfamilie zurückgreifen können bzw. wollen. Wie bereits u. a. Gofen (2009) oder O'Shea (2016) gezeigt haben, können Familien von First-in-Family Studierenden eine wichtige Ressource für den Übergang an die Universität und den weiteren Studienerfolg darstellen. Die Familie als studienbezogene Ressource wird vor allem von Studierenden des Typus *„Verbinden"* und *„Ausbrechen"* genutzt (z. B. in Form von finanzieller oder emotionaler Unterstützung). Studierende des Typus *„Emanzipieren"* greifen eher auf die Unterstützung aus dem Freundeskreis zurück.

Die Strategien der interviewten First-in-Family Studierenden werden zudem von den organisationalen Strukturen der jeweiligen Institutionen geprägt (Informationsveranstaltungen für Erstsemestrige, Kursorganisation in Kleingruppen, etc.). Des Weiteren werden Strategien auch von technologischen Möglichkeiten beeinflusst (z. B. ‚Facebook'-Gruppen). Interessant erscheint, dass vor allem informelle, nicht durch die Institution geschaffene, Orte zur Netzwerkbildung von Studierenden genutzt werden (z. B. Partys, Rauchpausen, ‚WhatsApp'-Gruppen, etc.). Dabei geht es vor allem um Informationsbeschaffung, die nicht über offizielle Kanäle der Institution bezogen werden können, aus Sicht der Studierenden für den Studienerfolg jedoch als relevant angesehen werden.

Besonders bedeutend für einen gelungenen Übergang an die Universität erscheinen auch die wahrgenommenen Möglichkeiten der Identifikation mit anderen Studierenden sowie die durch die jeweilige Institution geprägte universitäre bzw. fachspezifische Kultur (siehe Unterkapitel 6.2.2.3). Das Gefühl der Zugehörigkeit

(‚sense of belonging‘) ist ein zentraler Faktor für Studienerfolg (Nairz-Wirth et al. 2017; Reay et al. 2009; Reay 2018). Es konstituiert sich unter anderem anhand gemeinsamer, gruppenspezifischer Merkmale. Solche gemeinsamen Merkmale sind beispielsweise dieselbe regionale Herkunft, ein zeitgleicher Übertritt an die Universität oder eine ähnliche studienbegleitende Erwerbstätigkeit. Durch das Gefühl, sich in derselben Situation zu befinden oder etwas miteinander zu teilen, kann ein gemeinsamer Bezugsrahmen entstehen. Darüber hinaus ist die Qualität der Peer-Beziehungen zentral. Die ein Studium fördernden Peer-Beziehungen zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass sie über den universitären Kontext hinausreichen und über einen längeren Zeitraum bestehen bleiben.

Dieses Kapitel hat eine weitere Perspektive auf die Phase des Übergangs und die damit verbundenen Aspekte der Orientierung, Studienorganisation und Ausgestaltung von Peer-Beziehungen eröffnet, nämlich dahingehend, dass studienbezogene Sinnzuschreibung für die Ausgestaltung des studentischen Lebensarrangements – und damit auch für den weiteren Studienerfolg – von Bedeutung sind. Unterschiedliche Sinnzuschreibungen bedingen unterschiedliche Strategien hinsichtlich des Umgangs mit der Übergangsphase in das Studium und der Ausgestaltung sozialer Peer-Beziehungen an der Universität. Auf diese Sinnzuschreibungen stützt sich – neben externen Bedingungen, wie z. B. der ökonomischen Ausstattung – die Gestaltungsmacht der Individuen und damit deren Handlungsfähigkeit (Agency) im Rahmen alltäglicher Lebensführung.

Neben Rahmenbedingungen und personenbezogenen Wahrnehmungen ist auch deren situationsabhängiges Zusammenwir-

ken für die Ausgestaltung studentischer Lebensarrangements entscheidend. Darunter fällt unter anderem das Aufeinandertreffen des Habitus der*des Studierenden auf den im universitären Feld verorteten dominanten Habitus. Aspekte von Passungserfahrungen werden nun im folgenden Kapitel näher erläutert und mit der Ausgestaltung sozialer Peer-Beziehungen sowie der Herkunftsfamilie in Verbindung gebracht.

6.2.3 Passungserfahrungen an der Universität sowie in der Familie

Dieses Kapitel schließt an jene qualitativ angelegten Studien an, die im Rahmen des Kapitels 3.1 des Literature Reviews diskutiert werden und zeigen, welche Passungserfahrungen First-in-Family Studierende bei der Integration in das hochschulische Feld machen können (siehe u. a. Reay 2018; Nairz-Wirth et al. 2017; Morales 2012; Choy 2001; Pascarella et al. 2004; Orbe 2004). Weiters schließt dieses Kapitel auch an das Kapitel 4.1.3 an, welches sich im Theorieteil dieser Dissertation dem Konzept der Passung widmet. Das Passungskonzept kann verwendet werden, um Prozesse des Übergangs an die Universität und in die jeweilige studentische Fachkultur theoretisch zu fassen. Der Begriff der Passung bezieht sich auf die Übereinstimmung „zwischen individuellen Dispositionen und Lebensstil (Habitus) der einzelnen und der jeweiligen Ausformung des soziokulturellen Umfeldes“ (Friebertshäuser 1992, S. 75ff.). Für die Bewältigung hochschulischer Übergänge und damit verbundene habituelle Passungserfahrungen spielen laut Friebertshäuser (1992) vor allem folgende

vier Bereiche eine zentrale Rolle: studentische Kultur, Berufskultur, akademische Fachkultur sowie soziale Herkunft.

Habituelle Passungserfahrungen in Bezug auf die *studentische Kultur* umfassen zum Beispiel das Zugehörigkeitsgefühl zu Peers an der Universität (siehe auch das vorherige Kapitel 6.2.2.3). Auch in Bezug auf die *Berufskultur*, mit welcher Studierende innerhalb des gewählten Studienfaches in Berührung kommen (z. B. Lehrpersonen im Lehramtstudium oder Ärzte*Ärztinnen im Humanmedizinstudium), kann es zu Passungserfahrungen während des Studiums kommen. Diese beziehen sich auf die sozialen und kulturellen Praktiken, die innerhalb eines Berufsfeldes dominieren, und zu denen sich Studierende positionieren: "This involves […] the individual meanings and concepts that a person constantly constructs and shapes with regard to the status of her work and the values and ethical commitments related to it […]." (Lairio et al. 2013, S. 119). Eine Identifikation mit der *akademischen Fachkultur* drückt sich beispielsweise durch das Commitment gegenüber dem gewählten wissenschaftlichen Feld und die Partizipation in der akademischen Community aus (Lairio et al. 2013). Potenzielle Passungsschwierigkeiten können in diesem Zusammenhang beispielweise durch die akademische Fachsprache hervorgerufen werden.

Bisherige Studien argumentieren in Bezug auf die *soziale Herkunft*, dass First-in-Family Studierende häufiger mit Herausforderungen beim Übergang an die Universität konfrontiert sein können, da ihr familial erworbener Habitus eine tendenziell geringere Passung zu dem an der Universität bzw. im jeweiligen Studienfach dominierenden Habitus aufweist als der Habitus von Studierenden, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen.

Begründet wird diese Argumentation unter anderem mit milieuspezifischen Sozialisationsprozessen, durch welche Studierende mit unterschiedlichen Kapitalien ausgestattet werden und diese in weiterer Folge für das wahrgenommene Zugehörigkeitsgefühl an der Universität oder das Antizipieren der ‚Spielregeln des Feldes' bedeutend sind: “That is, some young people are more appropriately equipped, through their class based habitus, to be aligned or already ‘adjusted to the immanent demands of the game’ [...]. Adjusting to the game requires first generation students to deal with what is unfamiliar, […] this requires habitus transformation or the acceptance that people from the same background may have ‘more than one identifiable habitus’ […]” (Byrom und Lightfoot 2012, S. 127). In Zusammenhang mit First-in-Family Studierenden wird also argumentiert, dass diese aufgrund der potenziellen Distanz zwischen ihrer sozialen Herkunft und den Anforderungen einer intellektuell-bildungsbürgerlich geprägten Universität größere Schwierigkeiten beim Übergang an die Universität erfahren als dies Studierende aus bildungsnahen Elternhäusern erleben. Miethe (2017) kritisiert jedoch, dass die Wahrnehmung einer habituellen Diskrepanz zwischen Herkunftsmilieu und Universität während des Studiums keineswegs eine durchgängige Erfahrung darstellen muss. Passungsprobleme zu Studienbeginn werden auch von Studierenden mit Eltern mit Hochschulabschluss beschrieben, und sind dahingehend nicht unbedingt ein Alleinstellungsmerkmal von First-in-Family Studierenden (ebd.). Passungserfahrungen beziehen sich zudem nicht ausschließlich auf die wahrgenommene Passung an der Universität, sondern auch auf andere Teilbereiche des studentischen Lebensarrangements (z. B. die Familie). Das heißt, Studierende stellen habituelle

Passungen meist zu verschiedenen Lebensbereichen her, um diese innerhalb ihrer Lebensführung dauerhaft in ein studentisches Arrangement integrieren zu können.

Dieses Kapitel beleuchtet, in Anlehnung an die bereits in Kapitel 6.2.1 präsentierte Typologie, die Fragen: *Welche Passungserfahrungen ergeben sich innerhalb der studentischen Lebensführung von First-in-Family Studierenden? Mit welchen Bewältigungsmustern begegnen First-in-Family Studierende potenziellen Spannungen in Verbindung mit einer als gering wahrgenommenen Passung?*

Es werden die Bewältigungsmuster der First-in-Family Studierenden dargelegt, mit welchen sie diesen Spannungen begegnen. Anhand von einzelnen Fallbeispielen wird erläutert welche Passungserfahrungen die interviewten First-in-Family Studierenden hinsichtlich der studentischen Kultur (siehe Kapitel 6.2.3.1), der Berufskultur und akademischen (Fach-)Kultur (siehe Kapitel 6.2.3.2) sowie ihrer Familien (siehe Kapitel 6.2.3.3) machen.

6.2.3.1 Passungserfahrungen in Bezug auf die studentische Kultur

Die Studentin Viola beschreibt in untenstehender Passage, wie es ihr während des Übergangs in das Studium der Betriebswirtschaft an der Universität ergangen ist. Sie nimmt zu Studienbeginn vor allem eine Irritation hinsichtlich ihrer habituellen Passung in Bezug auf andere Studierende wahr:

> Ääm ja, ich hab‘ halt versucht, neue Leute kennenzulernen, ich mein‘, es gibt e h Leute, die <u>nett</u> sind an der Uni, aber, ich weiß nicht, <u>ich</u> find‘, ich pass‘ <u>selber</u> nicht hier rein, also von meiner Persönlichkeit her. Ich bin ein

> sehr offener Mensch und ich bin auch sehr ehrlich, direkt und, ich glaub‘, das passt einfach nicht in die Uni. (lacht) Ja. Ich weiß nicht, die . ich kann‘s nur so grob erklären, ich weiß nicht, Studenten, das is‘ wie als würde man so tapserlmäßig herumlaufen, man will nichts kaputt machen und ich bin halt eine Chaotin und stürmisch und darauf acht‘ ich halt nicht, deswegen, ja ich bin auch immer stressig und das, ich bin immer stressig unterwegs. (lacht) Deswegen . Ja. (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 20 Jahre alt, 2. Semester)

Viola versucht aktiv Kontakte zu Studienkolleg*innen aufzubauen. Sie beschreibt ihre Peers an der Universität als „nett“, jedoch empfindet sie die Beziehung zu diesen als oberflächlich. Die Charaktereigenschaften, die sie sich selbst zuschreibt, wie Offenheit, Ehrlichkeit und Direktheit, empfindet sie als nicht passend zur Institution und der dort verorteten studentischen Kultur. Ihr Verhältnis zur universitären Institution ist distanziert, obwohl die Inhalte des Studiums gut zu ihrer studienbezogenen Erwerbstätigkeit und auch zum innerhalb der Schule erworbenen betriebswirtschaftlichen Wissen passen. Diese Distanz wird durch die starke Anonymität begünstigt und die gefühlte Distanz zu den anderen Studierenden bedingt. Zu Studienbeginn hat Viola die von der Universität organisierten Kennenlern-Veranstaltungen besucht. Diese Veranstaltungen zielen unter anderem darauf ab, dass sich Studierende untereinander vernetzen. Den Besuch dieser Veranstaltungen deutet Viola dahingehend, dass es ihr gezeigt habe, dass sie „nicht hier rein“ passe.

In diesem konkreten Fall wird die Integration von Viola in das betriebswirtschaftliche Studium erschwert, weil die Institution zwar im Rahmen einer Kennenlernveranstaltung die Studierenden auf die Notwendigkeit von sozialem Kapital aufmerksam macht bzw. explizit darauf hinweist, die tatsächliche Strukturierung des Studiums (hohe Anonymität) diesem Vorhaben jedoch

eher zuwiderlaufen. Viola fehlt es an institutioneller Unterstützung in Bezug auf Netzwerkaktivitäten, die längerfristig angelegt ist. Dies betrifft nicht die Selbstorganisation des Studiums, die Viola als sehr positiv wahrnimmt („Freiheit sich Dinge selbst einzuteilen"), sondern eher die soziale Kultur der Studierenden untereinander und die Art und Weise wie diese institutionell gefördert wird.

Viola kann in Bezug auf die rekonstruierte Typologie (siehe auch Kapitel 6.2.1) dem *Typus „Verbinden"* zugerechnet werden. Studierende dieses Typus zeichnen sich durch eine eher enge Gebundenheit an die Familie aus (siehe Kapitel 6.2.1.1). Die interviewten Studierenden dieses Typus verarbeiten eine potenziell als gering wahrgenommene Passung an der Universität weniger mit habituellen Anpassungsleistungen an die studentische Kultur in ihrem Studienfach, sondern verhalten sich gegenüber diesen Spannungen eher resilient oder sie wechseln die Studienrichtung in ein Fach, in welchem sie eine stärkere Zugehörigkeit zu der studentischen Kultur erfahren.

Im Fall von Viola führen die wahrgenommenen Spannungen zu einem Studienfachwechsel von der Betriebswirtschaft in die Bildungswissenschaft.[4] In dem neu gewählten Studium fällt Viola der Aufbau sozialer Kontakte zu Peers wesentlich leichter. Ihre Form der Bewältigung von geringer wahrgenommener Passung im Studium der Betriebswirtschaft drückt sich in einem Wechsel in ein Studium aus, in welchem sie sich stärker zugehörig zu Peers an der Universität fühlt als dies im erstgewählten Studium der Fall

[4] Der Studienwechsel erfolgte etwa ein Jahr nach der Durchführung des Interviews. Viola berichtete in einem Follow-Up Gespräch, dass sie das Studium gewechselt habe.

war. Viola verarbeitet die geringe Passung mit einer sogenannten ‚Fluchttendenz‘ in ein anderes Studienfach (Friebersthäuser 1992). Sie löst den Konflikt mithilfe eines Studienwechsels und nicht beispielsweise über einen Studienabbruch, da sie sich mit der Rolle einer Studierenden weiterhin stark identifiziert. Sie hat sich jedoch als nicht passend zu der fachspezifischen Studierendenkultur im anfänglich gewählten Studium wahrgenommen.

Viola stellt insofern ein interessantes Fallbeispiel dar, als dass ihre als gering wahrgenommene Passung ausschlaggebend für den Studienwechsel scheint. Denn Viola hatte sowohl eine zum Studium passende fachspezifische schulische Sozialisation durchlaufen als auch großes Interesse an den Studieninhalten gezeigt. Sie hatte nicht nur die Matura an einer Handelsakademie absolviert, sondern sie hatte auch ein ausgeprägtes berufliches Interesse an betriebswirtschaftlichen Tätigkeitsfeldern. Ihre Eltern sind beide in Unternehmen tätig und sie selbst arbeitet studienbegleitend in einem Handelsunternehmen. Viola ist direkt nach der Schule mit einigen Klassenkolleg*innen an die Universität übergetreten, das heißt, sie ist auch mit einer kleinen Gruppe an Peers in Verbindung gestanden, mit denen sie gemeinsam die ersten Prüfungen absolviert hat. Dennoch scheint für sie die fehlende Passung zu anderen Peers an der Universität so deutlich spürbar gewesen zu sein, dass sie einen Studienwechsel vollzogen hat. Mit dem Wechsel in die Bildungswissenschaft hat sie diese wahrgenommenen Spannungen bearbeiten und sich in ein neues Fach integrieren können, zu welchem sie sich stärker zugehörig fühlt.

Wie unterschiedlich fachspezifische studentische Kulturen sein können, wurde nicht nur bereits in zahlreichen Studien aufgezeigt (Köhler 2002, 2006; Pfadenhauer et al. 2015; Röcke

2016; Friebertshäuser 1992; Kreitz 2000), sondern auch in vorherigem Ergebniskapitel illustriert (siehe 6.2.2). In diesem konnte gezeigt werden, dass vor allem das Fach der Bildungswissenschaft durch eine starke studentische Vernetzung gekennzeichnet ist, im Rahmen derer sich Studierende gegenseitig unterstützen.

6.2.3.2 Passungserfahrung in Bezug auf die Berufskultur und die akademische Kultur

Studierende des *Typus „Ausbrechen"* zeichnen sich durch eine hohe Anpassungsleistung hinsichtlich des Herstellens habitueller Passung an der Universität aus (siehe dazu auch Kapitel 6.2.1.2). Passungserfahrungen, die von Spannungen gekennzeichnet sind, konnten innerhalb dieses Typus vor allem in Bezug auf die akademische Fachkultur bzw. die Berufskultur rekonstruiert werden. Diese Spannungen kommen zum Beispiel anhand von intrapersonalen Konflikten zum Ausdruck, wie folgende Fallbeschreibung illustriert. Peter studiert Humanmedizin im siebten Semester. Zuvor war er in einem Pflegeberuf tätig. Er beschreibt in dem Interview mit welchen Herausforderungen er sich in Bezug auf die ärztliche Berufskultur konfrontiert sieht:

> Und an sich . ich hab' auch mal während ich ein Praktikum, als Medizinstudent schon, gemacht habe der Servicekraft gesagt „Soll ich dir bitte beim Essen aushelfen?" Hab' ich dann gemacht. Kam der Arzt irgendwann so und meinte so: „Was machst du da?" Ich so: „Ich hab' nichts zu tun. Ich dachte ich helf' mal." „Ja, aber das wirft ein schlechtes Bild auf unseren Beruf." . . Ich so: . . „Ok." Ich hab' es in dem Sinne verstanden, dass Patienten vielleicht denken könnten „Ärzte haben nichts zu tun und teilen schon Essen aus." . . Aber irgendwie, weiß' ich nicht. Hab' ich danach nie wieder gemacht. Erm. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 25 Jahre alt, 7. Semester)

An anderer Stelle im Interview spricht Peter über weitere Herausforderungen, die ihm in seiner erst kürzlich eingenommenen Position als Tutor begegnen und welche Aufschluss über seine Anpassungsleistungen in Bezug auf die Herstellung von Passung zur akademischen Fachkultur geben. Peter grenzt sich durch die Position als Tutor zunehmend von seiner Studierendenrolle ab. Im Zuge dieses Prozesses nimmt er eine Veränderung seines Charakters wahr, die er an mehreren Stellen im Interview thematisiert.

Im folgenden Interviewausschnitt verweist er auf diese intrapersonalen Veränderungen, die er im Zuge seiner neuen Rolle als Tutor wahrnimmt:

> Davor waren es wirklich nur Vorlesungen, Seminare, Vorlesungen, Seminare. Mehr war in der Woche nicht und jetzt kommen diese Tutorenstellen. Diese Nebenjobs und sowas, die man irgendwie hat. Erm. Und das kostet wirklich viel Zeit und ist zeitintensiv. Viel Zeit in Anspruch und erm. Verändert mich aber irgendwie auch. . (Studierender der Humanmedizin, männlich, 25 Jahre alt, 7. Semester)

Peters Wortwahl „verändert mich“ deutet darauf hin, dass er auf eine subjektiv empfundene Ebene verweist. In untenstehender Passage beschreibt er weiter, welche Eigenschaften er sich vor dem Einnehmen dieser neuen Rolle als Tutor zugeschrieben hat:

> Also ich. Ich weiß noch damals, als ich assistiert habe und mitgelaufen bin als Assistent beim Sezierkurs, war ich extrem freundlich und extrem nett . zu den Studierenden, die halt da waren und hab immer geholfen und immer versucht sie ein bisschen aus der . rauszuhelfen, wenn sie es gerade nicht wussten oder ich habe dann den Tutoren gesagt „Ja ok. Mach du mal. Ich prüf‘ sie für dich, damit du was anderes machen kannst.“ Oder sowas. . Weil ich tendenziell wusste, dass dieser Studierende ist nicht so gut und ich geb‘ dann immer eine Note besser, als er vielleicht oder sie vielleicht verdient hätte in dem Moment. Und auch bei den Endgesprächen, bei der Bewertung wo wir dann die Noten dann alle zusammengelegt werden, hab‘ ich auch immer versucht, dass die immer die bessere

> Note bekommen, als es ist. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 25 Jahre alt, 7. Semester)

Peters Selbstverständnis in Bezug auf seine Person bezieht sich auf positiv besetzte Eigenschaften, wie freundlich, nett, hilfsbereit, wohlwollend und wertschätzend zu agieren. Innerhalb obiger Passage, in welcher er auf seine vergangene Rolle verweist, bringt er seine Solidarität gegenüber anderen Studierenden zum Ausdruck. Diese Selbstzuschreibungen erscheinen ihm jedoch offenbar als nicht mehr angemessen, sobald er die Rolle des Tutors eingenommen hat. Mit dem Übergang in die Tutor*innen-Rolle nimmt Peter ein vom bisher eingeübten Studierendenhabitus abweichendes Verhalten ein. Er wird strenger und geht weniger freundlich mit den Studierenden um.

Er deutet die Anforderungen, um Zugehörigkeit zur akademischen Fachkultur zu erlangen, als verbunden mit dem Erbringen außerordentlicher Leistung. Seiner Leistungserbringung versucht er Ausdruck zu verleihen, indem er als der strengste Tutor wahrgenommen werden möchte.

> Und gestern hatte ich meinen, meinen Sezierkurs. . Dann hab ich die Rückmeldung bekommen, dass ich der Strengste bin (B lacht) an ganzen 5 Tischen. . Ich so „Oh. ok." Ich muss ehrlich sagen, ich hab ein bisschen darauf hingearbeitet gehabt. Ich wollte es sein. Aber wo sie es mir dann gesagt haben, fand ich das unpassend für mich irgendwie. Weil ich dann wieder ein schlechtes Gewissen dafür gekriegt habe. . Und erm. Weil . ich weiß irgendwie vom Innerlichen her, bin ich es nicht. Von meinem Charakter her, von ganz früher, wie ich mich entwickelt habe, bin ich nicht so, vielleicht nicht so stark gerade, wie ich mich gebe oder so. Aber ich komm da jetzt nicht mehr so an. Ich bin halt jetzt so wie ich halt irgendwie bin, auch wenn ich weiß, ich bin irgendwie anders. Klingt irgendwie paradox. Erm. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 25 Jahre alt, 7. Semester)

Dieser Wunsch besonders streng wahrgenommen zu werden, wird jedoch durch die Rückmeldungen der Studierenden in gewissem Maße erodiert. Das Feedback der Studierenden löst bei Peter eine reflexive Bezugnahme auf seine Persönlichkeit aus. Die ihm nun zugeschriebenen Eigenschaften nimmt er als im Widerspruch zu seinem Selbstbild stehend wahr. Durch dieses Feedback wird für ihn eine Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung spürbar, die eine Irritation in ihm auslöst. Er empfindet eine Dissonanz zwischen seiner Vorstellung vom eigenen Charakter und der Wahrnehmung seiner Peron durch andere. In seiner vorherigen Rolle als Assistent hat er sich stärker den Studierenden zugerechnet und sein bereits antizipierter Studierendenhabitus erschien ihm für das Ausführen dieser Rolle als passend.

In Bezug auf seine Rolle als Tutor orientiert er sich hingegen stärker an der akademischen Fachkultur und dem Habitus, den er innerhalb dieser als passend erachtet (z. B. „streng sein“). Die damit einhergehende Modellierung seines Verhaltens erscheint ihm jedoch in Bezug auf seine Persönlichkeit als unpassend, weshalb dies in ihm ein negatives Gefühl auszulösen scheint. Er beginnt, über das eigene „Ich“ zu reflektieren und legt dabei einen, in seinem Inneren liegenden, Widerspruch frei. Dieser Widerspruch wird zwar von Peter anhand eines kürzlich erlebten Beispiels thematisiert (Sezierkurs), jedoch kommt dieser auch an anderen Stellen im Interview zum Ausdruck. Dies deutet auf grundlegendere habituelle Spannungen hin, die mit dem Bildungsaufstieg als solchem verbunden sind. Peter nimmt ein Spannungsverhältnis sowohl hinsichtlich seiner habituellen Passung in Bezug auf den beruflich-professionellen Kontext (Berufskultur der Ärzte*Ärztin-

nen) als auch den akademischen Kontext (akademische Fachkultur) wahr.

Es zeigt sich, dass Peter im universitären und beruflichen Kontext Erwartungen und sozial konstruierte Regeln wahrnimmt, welchen er zu entsprechen versucht. Ein Teil von ihm möchte in der Position als Tutor von den Studierenden als streng und von der akademischen Fachkultur als leistungsorientiert wahrgenommen werden. Ein anderer Teil möchte sich mit den Studierenden solidarisieren und den Beziehungsaufbau auf einer kollegialen Ebene vollziehen. Auch wenn Peter personenbezogene Veränderungsprozesse problematisiert, so erkennt er diese dennoch an. Diese Form der Bewältigung kann, neben dem zuvor skizzierten Studienfachwechsel innerhalb des *Typus „Verbinden“* (siehe Kapitel 6.2.3.1), ebenfalls als Strategie aufgefasst werden, um wahrgenommene habituelle Spannungen zu begegnen bzw. zu lösen.

Die Fähigkeit, wahrgenommenen Spannungen resilient zu begegnen bzw. diese anerkennen zu können, wird bei Studierenden des *Typus „Ausbrechen“* nicht nur in Bezug auf das Arrangieren einzelner Teilbereiche sichtbar, sondern auch hinsichtlich des „Arrangierens im Inneren“ der Person. Dieser Prozess wird bei Peter unter anderem durch kritische Selbstreflexion im Konkreten ausverhandelt.

6.2.3.3 Passungserfahrung in Bezug auf die Familie

Bisher wurden Passungserfahrungen im universitären Kontext in Bezug auf die studentische Kultur, die Berufskultur und die akademische Kultur diskutiert. Die Passungsdynamiken der Studierenden in Bezug auf den Teilbereich der Familie werden nun

anhand der Interviewgespräche mit Studierenden, die dem *Typus „Emanzipieren“* zuzurechnen sind, ausgeführt. Diese Studierenden haben in den Interviews tendenziell seltener von Konflikten in Bezug auf die Passung zur fachspezifischen studentischen Kultur gesprochen, jedoch häufiger Spannungen in Bezug auf die Passungserfahrungen innerhalb der Familie thematisiert. Anhand des Fallbeispiels von Melanie, einer Studierenden der Bildungswissenschaft, wird im Folgenden gezeigt, wie Spannungen diesbezüglich verarbeitet werden können.

Melanie ist Studierende der Bildungswissenschaft und zum Zeitpunkt des Interviews 28 Jahre alt. Im Interview berichtet sie davon, dass sie sich von den dominierenden Lebensentwürfen innerhalb ihrer Familie lösen möchte. Sie gibt während des Studiums ihre Erwerbstätigkeit als Krankenpflegerin auf, um sich das Studium zukünftig mittels eines Selbsterhalter*innen-Stipendiums[5] zu finanzieren.

> Es war schon ein Prozess. Und a viele Gespräche mit Freunden, die mi dann eben eh bestärkt haben. . Dann hab i mi eben dazu entschieden, dass i des mach. . . Aber so aus diesem Arbeitsalltag und dieser Routine für mi auszubrechen war schon extrem schwierig. Mir des quasi a zugestehen „Ok. I kann jetzt nur studieren und es reicht quasi.“ I muss jetzt ned nu arbeiten dazu, damit’s irgendwie Anerkennung findet. Grad bei meiner Familie halt. . . . Ja. . . . (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 28 Jahre alt, 3. Semester)

---

[5] Das Selbsterhalter*innen-Stipendium ist ein Stipendium, welches Studierenden zusteht, die sich wenigstens vier Jahre lang durch eigene Einkünfte selbst erhalten haben und mit ihrer Erwerbstätigkeit zumindest € 8.580 pro Jahr verdient haben. Die Anspruchsdauer umfasst die vorgesehene Studiendauer zuzüglich eines Semesters. Die maximale Höhe des Selbsterhalter*innen-Stipendiums beträgt monatlich € 801 (Stand: Mai 2021).

Melanie durchläuft einen Veränderungsprozess, welcher ihre Vorstellungen und Wünsche hinsichtlich ihrer alltäglichen Lebensführung betrifft und welcher in Modifikationen ihres studentischen Lebensarrangements zum Ausdruck kommt. Die Exklusion des Teilbereichs ‚Erwerbstätigkeit' zieht jedoch auch Veränderungen in Bezug auf die familialen Beziehungen nach sich. Aufgrund ihrer Entscheidung, die Erwerbstätigkeit zugunsten eines Stipendiums aufzugeben, kommt es zu Spannungen innerhalb ihrer Familie. Melanie erzählt, dass körperliche Arbeit einen hohen Stellenwert in ihrer Familie einnimmt. Ihre Familie sieht in der Absolvierung eines Studiums keine aktive, im Sinne von körperlich durch Bewegung sichtbare, Tätigkeit. Durch die Beendigung der Erwerbstätigkeit versucht Melanie eine für sie als selbstverständlich geltende alltägliche Praxis, nämlich das Arbeitengehen, durch eine andere Praxis, das Lesen und Lernen in der Bibliothek, zu ersetzen. Es zeigt sich, dass Melanie ihrer Erwerbstätigkeit nicht aufgrund finanzieller Notwendigkeit während des Studiums nachgegangen ist, sondern aufgrund der in ihrer Familie habituell eingeschriebenen Selbstverständlichkeit körperlicher Arbeit. Der Wandel in Melanies alltäglicher Praxis trifft auf Unverständnis innerhalb ihrer Familie, wodurch die Spannungen zwischen Melanie und ihren Eltern zunehmen.

Lisa ist ebenfalls Studierende der Bildungswissenschaft. In ihrem Fall gehen die wahrgenommenen innerfamilialen Spannungen sogar so weit, dass sie überlegt, das Studium abzubrechen bzw. dass sie beginnt, dessen Abschluss hinauszuzögern. Sie erzählt im Interview, dass sie sich zunehmend von ihrer Familie distanziert hat. Sie illustriert dies zum Beispiel anhand der familialen Gesprächskultur, die sie während Familienfeiern miterlebt.

> Weil für mich dann einfach Familienfeiern immer schwieriger worden sind, weil ich mir . Wenn die dann zum Diskutieren angefangen haben und ich einfach immer gewusst hab‘, das stimmt so nicht, was die diskutieren, ja. Und ich hab‘ am Anfang schon dagegen gesprochen oder halt mitgesprochen und versucht das aufzuklären, nur das hat nicht funktioniert […]. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 33 Jahre alt, 4. Semester)

Lisa erzählt in diesem Zusammenhang von intrapersonalen Konflikten, die sie aufgrund der zunehmenden Distanz zu ihrer Familie wahrnimmt. Sie zieht für einige Zeit einen Studienabbruch in Erwägung, um diese Spannungen aufzulösen.

> […] Und das war eigentlich das, was ich dann irgendwie empfunden hab‘. Dieses so: „OK, was passiert, wenn ich jetzt weitermach?“ Weil wenn ich mich jetzt schon distanziere. „Näher werden wir uns nicht kommen“ war damals in meinem Kopf irgendwie. Erm. Aber wer entscheidet sich schon gern bewusst gegen die Familie? (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 33 Jahre alt, 4. Semester)

Im Interview berichtet Lisa davon, wie schwer ihr die Akzeptanz dieser wahrgenommenen Spannungen fällt:

> […] Und gleichzeitig merk‘ ich aber so diesen inneren Konflikt, weil was ist dann, wenn ich das fertig mach‘ und die [Bacherlor-]Arbeit abgeb‘, dann bin ich die Erste, die studiert hat. Und dann ist es schwarz auf weiß. Mh. . Und da kann ich schwer hindenken. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 33 Jahre alt, 4. Semester)

Für Studierende des *Typus „Emanzipieren“* spielt, aufgrund der eher spannungsgeladenen familialen Dynamiken, die Passung zur studentischen Kultur eine wichtige Rolle. Die Identifikation mit der studentischen Kultur unterstützt sie dabei, resilient gegenüber wahrgenommenen familialen Spannungen zu agieren und das Studium fortzuführen. Studierende dieses Typus deuten ihren Umgang mit diesen Spannungen als Teil ihrer Emanzipation von

den dominierenden Lebensentwürfen bzw. -vorstellungen innerhalb ihrer Familie (siehe auch Kapitel 6.2.1.3).

6.2.3.4 Zusammenfassung: Passungserfahrungen an der Universität sowie in der Familie

Dieses Kapitel beleuchtete die Fragen: Welche Passungserfahrungen ergeben sich innerhalb der studentischen Lebensführung von First-in-Family Studierenden? Mit welchen Bewältigungsmustern begegnen First-in-Family Studierende potenziellen Spannungen in Verbindung mit einer als gering wahrgenommenen Passung? Für viele Studierende kann der Übergang an die Universität eine besondere Herausforderung darstellen. Die Integration des Teilbereichs ‚Studium' in das bestehende Lebensarrangement ist mit Ausverhandlungsprozessen verbunden. Diese finden vor allem zwischen den Studierenden und den Akteur*innen der Teilbereiche des Arrangements statt. Ausverhandlungsprozesse können sich auch im Inneren der Studierenden, im Rahmen ihrer Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrer Identität vollziehen. "During their university studies students reflect on various identities and construct a basis both for their academic as well as their professional identity" (Lairio et al. 2013, S. 118).

Während des Übergangs in das Studium findet ein Sozialisationsprozess in Bezug auf die jeweilige studentische Fachkultur statt. Im Rahmen dieses Prozesses kann die Herstellung habitueller Passung zwischen dem Habitus des*der Studierenden und der studentischen Kultur bzw. dem dominierenden Studierendenhabitus erfolgen. Inwieweit Studierende eine Passung zur studentischen Fachkultur wahrnehmen, hängt unter anderem davon ab,

inwiefern ihr Habitus und der dominierende Studierendenhabitus einander entsprechen, d. h. homolog sind. Eine als gering wahrgenommene Passung, auch Inkongruenz genannt, kann Konflikte auslösen, die in Form von Spannungen zum Ausdruck kommen können.

Sofern die interviewten Studierenden von **Spannungen** hinsichtlich ihrer Passungserfahrungen berichten, zeigt sich, dass sich diese auf unterschiedliche Teilbereiche beziehen. Im Rahmen dieses Kapitels wurden spannungsgeladene Passungserfahrungen gegenüber der studentischen Kultur anhand des Fallbeispiels von Viola illustriert. Diese Studierende kann dem *Typus „Verbinden“* zugeordnet werden (siehe auch Kapitel 6.2.1.1). Viola erzählt von einem geringen Zugehörigkeitsgefühl zu ihren Peers an der Universität. Die damit einhergehenden Spannungen bearbeitet sie mittels eines Studienwechsels. Mit diesem tritt sie in eine andere fachspezifische studentische Kultur ein, in welcher sie sich zugehöriger fühlt.

Studierende des *Typus „Ausbrechen“* berichten eher von Spannungen in Bezug auf die akademische Fachkultur bzw. die Berufskultur, in die sie sich bereits während des Studiums einzufügen versuchen. Anhand des Fallbeispiels des Humanmedizinstudenten Peter wurde aufgezeigt, welche Spannungen sich in diesem Zusammenhang ergeben können. Peter wird während des Studiums Tutor und um diese Rolle – seinen Vorstellungen entsprechend – auszuführen, distanziert er sich zunehmend von der studentischen Kultur. Die Leistungsorientierung, die er mit seiner Rolle als Tutor in Bezug auf die akademische Fachkultur verbunden sieht, verhält sich jedoch konfliktär zur solidarischen Verbundenheit gegenüber der studentischen Kultur.

Studierende des *Typus „Emanzipieren“* thematisieren wahrgenommene Spannungen hinsichtlich Passungserfahrungen überwiegend in Bezug auf ihre Familien. Im Fall der Studentin Lisa zeigt sich dies zum Beispiel durch ein zunehmendes Distanzempfinden zu ihrer Familie, welches unter anderem im Rahmen divergierender Vorstellungen von Gesprächskultur zum Ausdruck kommt. Die zunehmende wahrgenommene Distanz belastet Lisa zeitweise so sehr, dass sie den eigenen Studienfortschritt, aus Angst sich noch weiter von ihren Eltern zu entfernen, verzögert und auch einen Studienabbruch in Erwägung gezogen hat.

Auf psychosozialer Ebene kann sich die subjektive Wahrnehmung einer geringen Passung unter anderem durch Unbehagen, Ambivalenz und Verunsicherung zeigen. Eine geringe Passung, das heißt eine nicht hergestellte Übereinstimmung mit den Anforderungen der jeweiligen Umgebung, kann zu studienbezogenen Problemen führen, die im Extremfall zu einem Studienabbruch führen können (Nairz-Wirth et al. 2017; Nairz-Wirth und Feldmann 2018). Mit Passungserfahrungen verbunden ist vor allem die Frage, welche Personencharakteristika in spezifischen Umgebungen und Milieus sozial erwünscht sind, und damit als passend erscheinen, bzw. welche sich wiederum als „unpassend“ erweisen (Friebertshäuser 1992). Der Humanmedizinstudent Peter empfindet beispielsweise die von den Studierenden rückgemeldete Wahrnehmung „der strengste Tutor zu sein“ als „unpassend“ in Bezug auf seine Persönlichkeit. Auch Lisa empfindet die Gesprächskultur innerhalb ihrer Familie als „unpassend“ in Bezug auf ihren antizipierten Studierendenhabitus. Mit dem Habitus verbundene Praxen, wie z. B. die Art und Weise wie in einem Gespräch diskutiert wird, können bei geringer Passung eine Zunah-

me wahrgenommener Distanz schaffen. Denn auch Gefühle sind sozial vermittelt und somit Teil des Habitus: „Die soziale Akzeptanz von Gefühlen, als Antworten auf bestimmte Ereignisse, vermittelt Haltungen, strukturiert die Wahrnehmung und produziert wieder spezifische Gefühle“ (Friebertshäuser 1992, S. 302–303).

Neben den oben dargelegten Spannungen hinsichtlich habitueller Passungserfahrungen, fokussieren neuere Studien vor allem auf jene Prozesse, die Ausdruck eines erfolgreichen Umgangs mit diesen Spannungen sind (siehe z. B. El-Mafaalani 2012; Spiegler 2015). Hinsichtlich gewählter **Strategien** hat sich im Rahmen der Analyse in Bezug auf den *Typus „Verbinden“* gezeigt, dass dieser bei geringer wahrgenommener Passung eher bereit ist, das Studienfach zu wechseln, um eine höhere Passung in einem anderen Studienfach herzustellen. Werden Spannungen im Rahmen von Passungserfahrungen wahrgenommen, so kann ein Studienwechsel als Strategie betrachtet werden, um diesen zu begegnen.

Beim *Typus „Ausbrechen“* hat sich gezeigt, dass dieser in den Interviews von wahrgenommenen Spannungen berichtet, die im Zusammenhang mit seiner anpassungsorientierten Identität stehen. Im Gegensatz zu Strategien, die sich auf der aktiven Handlungsebene zeigen, wie dies im obigen Beispiel der Studienfachwechsel darstellt, kann die Verarbeitungsform geringer Passung auch primär im innerpsychischen Bereich stattfinden (Friebertshäuser 1992). Der Typus „Ausbrechen“ bearbeitet während äußerer Angepasstheit wahrgenommene Spannungen eher im Inneren. Er nimmt zunehmende Veränderungen seines Charakters bzw. seiner Identität wahr und versucht diese, im Rahmen der Logik des sozialen Aufstiegs, zu verarbeiten. Hinsichtlich des

Typus „Emanzipieren“ konnten ebenfalls Ausverhandlungsprozesse im Inneren beobachtet werden. Für diesen Typus schafft vor allem die Identifikation mit der studentischen Kultur einen identitätsstiftenden Ausgleich zu der als gering wahrgenommenen Passung in Bezug auf die Familie. Dieser Typus betreibt intrapersonale Aushandlungsprozesse, die vor allem den Umgang mit innerfamilialen Konflikten betreffen.

Im Rahmen der Analyse konnten Strategien rekonstruiert werden, die mit spannungsgeladenen Passungserfahrungen an der Universität (studentische Kultur, akademische Fachkultur und Berufskultur) sowie in der Familie zusammenhängen. Die hier dargelegte Präferenz für spezifische Formen der Verarbeitung geringer Passung können im Zusammenhang mit Faktoren wie der bisherigen Biografie, der schulischen und außerschulischen Sozialisation sowie den dabei ausgebildeten Dispositionen gesehen werden. Auch die Verfügung über ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital kann für die Form der Bewältigung geringer Passung bedeutend sein (Friebertshäuser 1992). Im Rahmen dieses Kapitels wurde dargelegt, wie Studierende potenziellen Spannungen innerhalb ihres studentischen Lebensarrangements begegnen und wie sie diese verarbeiten. Der Fokus der Analyse wurde auf die aktive Konstruktionsleistung der Studierenden in diesem Prozess gelegt. Unter Bezugnahme auf studienbezogene Sinnzuschreibungen konnte gezeigt werden, inwiefern Verarbeitungsprozesse von diesen angeleitet werden. Passungsprobleme können sich sowohl auf das universitäre Feld als auch auf die Familie oder andere Teilbereiche beziehen. Die Einschätzung seitens der Studierenden hinsichtlich der adäquaten Form der Bearbeitung potenzieller Spannungen kann nicht losgelöst von studienbezoge-

nen Sinnzuschreibungen und dem jeweiligen sozialen Umfeld gedacht werden.

6.2.4 Weitere soziale Beziehungen außerhalb der Universität

In diesem Kapitel werden die Beziehungen der interviewten Studierenden zu Akteur*innen weiterer Teilbereiche anhand folgender Fragestellungen beleuchtet: *Welche weiteren sozialen Beziehungen außerhalb der Universität erweisen sich als bedeutend für den Bildungsaufstieg First-in-Family Studierender? Wie wirken diese Beziehungen auf die Studienentscheidung und die studienbezogenen Erfahrungen der Studierenden ein?*

Neben der Familie sowie Peers innerhalb der Universität stehen weitere Akteur*innen in Verbindung mit der Integration des Studiums in die alltägliche Lebensführung der Studierenden. Dazu zählen unter anderem Peers außerhalb der Universität sowie der*die Lebenspartner*in. Mit diesen Personen verbringen Studierende häufig ihre Zeit innerhalb eines Teilbereichs, den sie als ‚Freizeit' bezeichnen. Freund*innen außerhalb der Universität sowie der*die Lebenspartner*in können auch in Bezug auf den Bildungsaufstieg der First-in-Family Studierenden eine bedeutende Rolle spielen.

Auch Lehrpersonen können auf den Bildungsweg der Studierenden maßgeblich einwirken. Im Rahmen der Interviewgespräche wurde häufig von sowohl positiven als auch negativen Erfahrungen mit Lehrpersonen berichtet, die aus Sicht der Studierenden während ihrer Schullaufbahn eine bedeutende Rolle in ihrem Leben eingenommen haben. Diese Lehrpersonen sind zum Zeitpunkt des Studiums zwar nicht mehr Teil studentischer Arrange-

ments, sie wirken aber dennoch auf den Bildungsaufstiegsprozess ein. Daher werden innerhalb dieses Kapitels auch schulbezogene Erzählungen der interviewten Studierenden wiedergegeben und der Frage nachgegangen, wie sie diese Erfahrungen im Kontext ihres Bildungsaufstieges deuten. Dies erscheint auch im Hinblick auf den Studienerfolg von First-in-Family Studierenden bedeutend, da Studien unter anderem gezeigt haben, dass Lehrpersonen während der Schullaufbahn oftmals die einzigen Bezugspersonen innerhalb des sozialen Umfeldes von First-in-Family Studierenden sind, die über Erfahrungen mit dem universitären System verfügen und dahingehend als Sozialkapital dienen können. Des Weiteren haben Studien jedoch auch gezeigt, dass sich symbolische Gewalterfahrungen, die Studierende während der Schullaufbahn mit Lehrpersonen gemacht haben, negativ auf deren Studienerfolg auswirken können (Nairz-Wirth et al. 2017; Spiegler und Bednarek 2013).

6.2.4.1 Peer-Beziehungen außerhalb der Universität

Freundschaften zu Peers außerhalb der Universität sind im Vergleich zu Peer-Beziehungen innerhalb des universitären Kontexts überwiegend bereits vor dem Studium ein Teil des Lebensarrangements der Studierenden. Diese Peer-Beziehungen bestehen meist seit der Kindheit bzw. Schulzeit. Bei einigen der befragten Studierenden überschneiden sich auch die Beziehungssysteme mit Peers außerhalb und innerhalb der Universität, wie z. B. Viola erzählt:

> Oh, ja viele Freunde von mir studieren jetz‘ auch hier. Also, es war jetz‘ nicht ein großes Kriterium, aber wenn man zusammen beginnt, dann is‘

> es immer leichter, also man pusht sich gegenseitig. (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 20 Jahre alt, 2. Semester)

Viola tritt gemeinsam mit Freund*innen aus der Schule an dieselbe Universität sowie in dasselbe Studienfach über. Eine solche Überschneidung von Freund*innen innerhalb und außerhalb der Universität konnte eher bei Studierenden beobachtet werden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer maturaführenden Schule absolviert haben und direkt nach deren Erhalt an die Universität übergetreten sind. Viele der interviewten First-in-Family Studierenden verfügen allerdings über eine alternative Hochschulzugangsberechtigung, sind verzögert an die Universität übergetreten und/oder studieren in einer anderen Stadt als sie aufgewachsen sind, weit entfernt vom dort ansässigen Freundeskreis. Daher überschneiden sich die Freundschaften zu Peers innerhalb und außerhalb der Universität bei diesen First-in-Family Studierenden eher selten.

Freundschaften außerhalb der Universität können den Studienerfolg der First-in-Family Studierenden begünstigen und sind daher aus Sicht der Studierenden – neben Beziehungen zu Peers innerhalb der Universität – wichtige Akteur*innen innerhalb studentischer Arrangements. Unterstützung seitens der Peers außerhalb der Universität erhalten Studierende vor allem dann, wenn ihre Peers eine positive Einstellung gegenüber dem Studium haben oder selbst studieren. Die interviewten First-in-Family Studierenden profitieren von gegenseitigem Verständnis und emotionaler Unterstützung.

> Halt vor allem Freunde, die schon studieren oder studiert haben. . . . . . Die sind halt a alle in Wien und mei Familie is‘ halt am Land und die Verwandtschaft a. Von dem her hab i‘ einfach viel mehr zu meinen

> Freuden und die haben mi da schon unterstützt, ja. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 28 Jahre alt, 3. Semester)

Die Humanmedizinstudentin Anna erfährt starken Rückhalt aus ihrem Freundeskreis außerhalb der Universität. Sie nimmt wahr, dass ihre Freund*innen stolz auf ihre Studienentscheidung sind und sie während des Studiums emotional unterstützen und motivieren:

> Ja, also meine beste Freundin is‘ auch wahnsinnig stolz auf mich, die hat mit mir am in der höheren Schule begonnen und hat die Schule dann abgebrochen und hat dann eine Lehre gemacht, wie für sie war Schule und Lernen dann doch nix. Mit der bin ich nach wie vor befreundet und für sie is‘ es auch super toll eben, beste Freundin Ärztin, und sie hat mich auch voll motiviert immer, und was geht unterstützt und ja, wie‘s halt ‚ne beste Freundin halt macht. (Studierende der Humanmedizin, weiblich, 29 Jahre alt, 17. Semester)

Über studienbezogene Inhalte kann sich Anna mit den meisten ihrer Freundinnen jedoch nicht austauschen. Sie erzählt, dass es nur eine Person in ihrem Freundeskreis gäbe, mit der sie über fachspezifische Inhalte sprechen könne. Diese Freundin sei als Pflegekraft im medizinischen Bereich tätig und verfüge daher über fachspezifische Erfahrungen sowie medizinisches Fachvokabular. Anna kann überwiegend dem *Typus „Verbinden“* zugerechnet werden (siehe Kapitel 6.2.1.1). Dieser priorisiert Beziehungen zum Herkunftsmilieu und pflegt diese auch intensiv während des Studiums. Anna erzählt, an der Universität keine engeren Peer-Beziehungen zu haben und führt dies unter anderem auf ihre mangelnde zeitliche Verfügbarkeit zurück.

> Von der Studienzeit her, hab‘ ich wie g‘sagt, da ham sich nicht so oage Freundschaften entwickelt, schon so Kollegen, mit denen man sich trifft, mit denen man was unternimmt auch, aber Freundschaften würd‘ ich‘s

> nicht definier‘n. Weiß nicht warum. Ich hatte meine Freunde schon und irgendwie war meine Zeit schon voll, das is‘ jetz‘ mal ein Grund, den ich mir denke. Ja. (Studierende der Humanmedizin, weiblich, 29 Jahre alt, 17. Semester)

Im Gegensatz zu Studierenden des Typus „Verbinden“ erzählen Studierende des *Typus „Emanzipieren“* und *„Ausbrechen“* eher von Freundschaften innerhalb der Universität. Wenn sie von Peer-Beziehungen außerhalb der Universität berichten, dann e-her, wenn diese ebenfalls studieren oder studiert haben.

> Also i hab halt. . Eigentlich mein engster Freundeskreis, des sind halt alles Leute, die nach der Matura nach Wien gegangen sind und alle studiert haben. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 28 Jahre alt, 3. Semester)

Von bestehenden Freundschaften aus der Kindheit wird meist nur dann berichtet, wenn diese Personen einen ähnlichen Lebensweg eingeschlagen haben und/oder ebenfalls einen Bildungsaufstieg anstreben bzw. eine universitäre Ausbildung durchlaufen.

Im Allgemeinen berichten Studierende *aller Typen* positiv darüber, einen Freundeskreis außerhalb der Universität zu haben, der mit ihrem Studium nicht direkt in Verbindung steht. So könnten sie z. B. besser vom Studium „abschalten“, da die Peer-Beziehungen nicht mit dem Teilbereich ‚Studium‘ verwoben seien.

> Also i mog halt ned jetzt nur für’s Studium leben und nur für die Arbeit, weil i hab halt . Hobbys und Sport und Freunde. Des ist für mi alles genauso wichtig und da mog i halt irgendwie an Ausgleich und a Balance finden […]. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 28 Jahre alt, 3. Semester)

So wie Peer-Beziehungen als ‚ausgleichender‘ Faktor in Bezug auf das Studium beschrieben werden, kann auch die Erwerbstätig-

keit diese Funktion einnehmen, wie in Kapitel 6.2.5 gezeigt wird. Die Erwerbstätigkeit wird von einigen Studierenden ebenfalls als „Ausgleich“ zum Studium beschrieben. In Teilbereichen, die nicht mit der Universität verwoben sind, können sich Studierende zum Teil von ihrem Studierendenalltag zurückziehen und so neue Kraft und Motivation für weitere studienbezogene Tätigkeiten schöpfen.

Konfliktpotenzial birgt das Pflegen von Freundschaften außerhalb der Universität meist dann, wenn das Studium um zeitliche Ressourcen mit diesen konkurriert. Aktivitäten mit Freund*innen werden häufig mit Freizeitaktivitäten verknüpft, deren Gestaltung jedoch flexibler im Vergleich zu anderen Lebensbereichen (wie z. B. Studium oder Erwerbstätigkeit) gehandhabt wird. Das heißt, dass bei Bedarf die Freizeitgestaltung an die Anforderungen des Studiums angepasst wird.

> […] ich merk das auch bei ander‘n Freunden, die ich gerne öfters sehen würde und dann vielleicht einmal im Monat seh‘. Also es geht sich halt zeitlich nicht aus. Das merkt man schon. (Studierende der Betriebswirtschaft, 20 Jahre, weiblich, 2. Semester)

Dies kann zu Spannungen und Konflikten mit Peers außerhalb der Universität sowie dem*der Partner*in führen. Im folgenden Unterkapitel wird nun auf die Rolle des*der Partner*in in Bezug auf die studentische Lebensführung der interviewten First-in-Family Studierenden näher eingegangen.

6.2.4.2 Beziehungen zu dem*der Partner*in

Nicht alle der befragten Studierenden leben zum Zeitpunkt des Interviews in einer Paarbeziehung oder erzählen etwas über diesen Lebensbereich. Partner*innen können für den Bildungsaufstieg bzw. die Ausgestaltung studentischer Arrangements von besonderer Bedeutung sein. Die Rolle des*der Partners*Partnerin variiert jedoch erheblich innerhalb der alltäglichen Lebensführung der interviewten First-in-Family Studierenden. Einige Studierende berichten zum Beispiel darüber, dass das Studium als Möglichkeit gesehen wird, mit dem*der Partner*in eine gemeinsame Zukunft aufzubauen. Haben der*die Studierende und ihr*e Partner*in ähnliche zukunftsbezogene Vorstellungen und eine positive Einstellung gegenüber dem Studium, dann wird auch die Paarbeziehung meist an die Anforderungen des Studiums angepasst. Die First-in-Family Studierende Martha berichtet beispielsweise, dass sie aufgrund des Studiums nun eine Fernbeziehung führe. Diese Veränderung innerhalb ihres studentischen Lebensarrangements ist nicht nur mit zusätzlichen ökonomischen Kosten verbunden (z. B. für Flug- oder Bahntickets), sondern erfordert auch eine Adjustierung ihres Umgangs mit zeitlichen Ressourcen. Martha ist ihr Studium jedoch sehr wichtig und sie erwartet von ihrem Partner, dass er sie dabei unterstützt.

> Ääm der [Partner] unterstützt mich da auch total. Der kennt mich auch, wenn er des net machen würde, wär‘ ich wahrscheinlich schon über sieben Berge (lacht) also ja. (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 26 Jahre alt, 4. Semester)

Während manche Studierende davon berichten, dass sich ihre bestehende Beziehung gut in das studentische Arrangement einge-

fügt hat, erzählen andere davon, dass sie eher wenig Unterstützung seitens ihres*ihrer Partners*Partnerin in Bezug auf das Studium erhalten hätten. Das Studium würde sich nur schwer in die bisher praktizierte alltägliche Lebensführung und damit auch in die bestehende Paarbeziehung integrieren lassen. Der*Die Partner*in hätte oftmals andere Vorstellungen hinsichtlich der gemeinsamen Lebensführung. Anna berichtet beispielsweise, dass ihr damaliger Freund sie nicht in ihrer Entscheidung, ein Humanmedizinstudium zu beginnen, bestärkt habe.

Diese Erfahrung sei für sie enttäuschend gewesen, vor allem, als sich ihr Partner nicht über die bestandene Aufnahmeprüfung gefreut hat:

> Wo ich g'sagt hab: „Ok, es is fix, ich geh' Medizin studier'n, ich bin Studentin", nach wie vor ab dem Zeitpunkt, das war dann gar nicht gut. Also der hat das überhaupt nicht gut g'funden, weil er eher gemeint hat, ich sollte arbeiten geh'n und sollte Geld verdienen. Jap. (.) nur betonen, das is' mein Ex-Freund (lacht). Also, ja, der fand das damals gar nich' gut. Das war auch nicht schön, muss ich sagen. (Studierende der Humanmedizin, weiblich, 29 Jahre alt, 17. Semester)

Ihr jetziger Partner sei dem Studium gegenüber jedoch nicht negativ eingestellt. Dieser würde Bereitschaft zeigen, ihre studentische Lebenssituation zu akzeptieren. Von einer aktiven Unterstützung seitens ihres Partners spricht Anna jedoch nicht.

> […], der hat das ja mega cool g'funden, dass er eine Ärztin, oder eine werdende Ärztin kenneng'lernt hat, also für den war das total toll. Ja. Dem war das jetzt egal, dem is' es auch nach wie vor egal, wie lang' ich brauch'. Mein, wir wohnen zusammen, jetz' scho' seit Jahren und wir ham' unser'n gemeinsamen Haushalt und uns're gemeinsame Finanzierung, sag' ich jetz' amal, mein ich hab's ja selber eben auch mein Einkommen, aber dem is' des jetz' egal, ob ich jetz' mehr oder weniger Geld krieg' und wie lang ich weniger Geld krieg' oder, das is' ihm völlig egal.

> Dem is‘ das alles, ja, recht. Wenn ma‘ das halt Unterstützung nennen kann (lachend). (Studierende der Humanmedizin, weiblich, 29 Jahre alt, 17. Semester)

Annas Partner bietet ihr Stabilität für ihr studentisches Lebensarrangement. Vor allem in Bezug auf die Finanzierung des Lebensunterhaltes berichten mehrere der interviewten First-in-Family Studierenden davon, dass ihr*ihre Partner*in sie dabei unterstützen würden. So kann beispielsweise das Einkommen gemeinsam bestritten werden oder die Studierenden können ihre studienbegleitende Erwerbstätigkeit zugunsten des Studiums reduzieren oder sogar beenden.

> Ja. Ich hab‘ au- auch dann - ich weiß nich‘ mehr genau, wann ich aufgehört hab‘, aber ich hab‘ dann aufgehört mit dem mit dem Arbeiten, weil ich mir gedacht hab‘: „Es geht sich nicht aus. Es scha- ich‘s schaff‘s nich‘.“ Und dann geht sich halt das Geld nich‘ aus, aber . hab‘ mir gedacht: „Dann . ess‘ ich weniger oder irgendwas muss ich machen, aber das geht nicht.“ Da hab‘ ich auch viele, also ‚n bisschen finanzielle Unterstützung von meiner Freundin gehabt. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 27 Jahre alt, 7. Semester)

Eine Paarbeziehung kann also unterstützend in Bezug auf das Studium wirken. Sie kann jedoch auch als einschränkend in Bezug auf die Flexibilität innerhalb alltäglicher Lebensführung wahrgenommen werden. Pauline erzählt beispielsweise, dass sie mit ihren Eltern und ihrem Ehemann in einem Haus wohnt, welches weit entfernt von ihrem Studienort liegt.

Sie berichtet, dass sie zwar überlegen würde, für das Studium nach Wien zu ziehen, ihr dies jedoch aufgrund familialer Verpflichtungen sehr schwerfallen würde:

> Ich wohn‘ im Burgenland. Im südlichen Burgenland. Und ich pendle halt immer zur Uni momentan. Schau ma mal für wie lange. . Weil ich bin

> immer so gebunden mit Ehemann und Familie und keine Ahnung. (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 32 Jahre alt, 2. Semester)

Für den Studienerfolg der interviewten First-in-Family Studierenden ist es also auch von Bedeutung, wie Studierende ihre bestehende Beziehung mit dem Studium vereinbaren können und wie flexibel bzw. unterstützend ihre Partner*innen auf die Studienentscheidung und der damit verbundenen Reorganisation des Lebensarrangements reagieren.

Neben den Beziehungen zu Peers außerhalb der Universität sowie zu ihren Partner*innen, berichten Studierende auch von weiteren sozialen Beziehungen außerhalb der Universität, die für den Studienerfolg relevant erscheinen – nämlich jene zu ehemaligen Lehrpersonen. Lehrpersonen aus der Schulzeit sind zwar nicht mehr Teil der alltäglichen Lebensführung von Studierenden und stehen damit nicht (mehr) in Ausverhandlung mit der Gestaltung von deren Lebensarrangements, sie können jedoch wichtige Akteur*innen innerhalb des Bildungsaufstiegsprozess für den* die Studierende*n gewesen sein.

6.2.4.3 Beziehungen zu Lehrpersonen während der Schullaufbahn

Die Erzählungen der befragten First-in-Family Studierenden ihre Lehrpersonen betreffend, haben sich als überaus divers erwiesen. Einige Studierende berichten davon, Lehrpersonen kennengelernt zu haben, die besonders unterstützend waren. Achim, ein Student der Humanmedizin, bezeichnet seine ehemalige Lehrperson sogar als „Lebensretterin“. Sie habe ihn dabei unterstützt, sein Bil-

dungspotenzial zu entfalten und ihn ermutigt, von der Gesamtschule auf ein Gymnasium zu wechseln.

> Ääm, meine Lebensretterin per se, also per Definition . ist meine damalige Lehrerin gewesen. Ohne sie wäre ich niemals in die I - auf die Idee gekommen: „Aus mir wird irgendwas“. Also, ich hatte zwar den Druck von meinen Eltern, aber der war nich‘ so ää aktivierend für diese-e-e Laufbahn wie diese Lehrerin. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 27 Jahre alt, 7. Semester)

Achim berichtet im Laufe des Interviews, dass diese Lehrperson ihn verteidigt hätte, als er von Mitschüler*innen gemobbt wurde und daher großes Vertrauen zu ihr entwickelt habe. Sie wurde für ihn zu einem ‚role model‘ und er schätze ihre Ratschläge. Diese Lehrperson ist für Achim die einzige Bezugsperson gewesen, die ihn dabei beraten hat, wie er sein Ziel – ein Studium abzuschließen – erreichen könne. Achims Eltern verfolgen ebenfalls das Ziel, dass ihr Sohn studiert, und dies haben sie ihm gegenüber auch zum Ausdruck gebracht, aber diese Lehrperson erscheint Achim als Schlüsselperson, um das Ziel eines Bildungsaufstiegs tatsächlich erreichen zu können.

Auch Lukas, ein First-in-Family Studierender der Bildungswissenschaft, erzählt von einer Lehrperson, die seinen Bildungsaufstieg besonders positiv beeinflusst hat, nachdem er bereits viele negative schulbezogene Erfahrungen durchlaufen hat.

> Ich hatte da eine ganz, also in der Oberschule hatte ich eine. Die ganzen 5 Jahre lang. Die hat mir sehr viel geholfen und sie hat wirklich. Ja. Wir haben uns fast jeden Nachmittag getroffen, um Mathematik nachzuholen. (Studierender der Bildungswissenschaft, männlich, 25 Jahre alt, 6. Semester)

Lukas trifft nach negativen Erfahrungen in der Grundschule auf eine unterstützende Lehrkraft, mit der er viel Zeit verbringt und die ihn beim Lernen unterstützt. Solche Lehrpersonen erscheinen vor allem für First-in-Family Studierende besonders wichtig zu sein, da sie die Lernenden dabei unterstützen können, ihren Studienwunsch zu realisieren, und dies vor allem dann, wenn die Eltern über keine studienbezogenen Erfahrungen verfügen.

Einige Studierende berichten jedoch auch über sehr negative Erfahrungen, die sie mit Lehrpersonen gemacht hätten.

> Ich hatte Lehrer, die waren so katastrophal wo‘s. . Die haben einen regelrecht gehasst. . Ich kenn mindestens zwei Lehrer, die ich in meiner Schullaufbahn hatte, die‘s darauf angelegt haben, dass ich meine Ausbildung nicht fertig mache. Also. .Wenn ich, glaub‘ ich zu denen sagen würde, dass ich jetzt studieren gehe, dann wären viele paff. (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 32 Jahre alt, 2. Semester)

Diese Erfahrungen verarbeiten die betreffenden interviewten Studierenden im Kontext ihres Bildungsaufstieges jedoch so, dass sie eine oppositionelle Haltung zu ihren Lehrpersonen einnehmen. Vielen der interviewten Studierenden, die über negative Erlebnisse mit Lehrer*innen berichten, ist es gelungen diese negativen Erfahrungen nicht als fehlendes Können ihrerseits zu deuten. Sie möchten durch ihren Bildungsaufstieg viel eher beweisen, dass sich die Lehrpersonen in ihrer Einschätzung geirrt haben und sind stolz darauf, etwas erreicht zu haben, das ihnen die betreffenden Lehrpersonen nicht zugetraut hätten.

Diese Haltung der Studierenden kann auch ein bedeutendes Motiv für den Bildungsaufstieg sein, wie sich beispielsweise anhand einer Passage, die aus dem Interview mit Lukas, einem Studierenden der Bildungswissenschaft, zeigt.

> Eigentlich möchte ich arbeiten. Aber ich studier‘ eigentlich hauptsächlich, um mir selbst zu beweisen, dass ich das schaffe. Eigentlich ist es nur deshalb, dass ich das mach‘. Weil Arbeiten . die findet man sicher irgendwo. Und . ja. Und halt . vielleicht beruflich hilft es ja irgendwo vielleicht auch. Aber. Hauptsächlich ist es, dass ich mir selbst was beweisen will. Und vielleicht den anderen auch. Aber ja. Es wär‘ schön, wenn die Lehrerinnen von der Grundschule das dann sehen. Weil die haben mich schon abgeschrieben, als ich noch klein war. Und das . ja. Nicht toll. (Studierender der Bildungswissenschaft, männlich, 25 Jahre alt, 6. Semester)

Lukas hatte in der Schule durch seine Lernschwäche, vor allem in Mathematik, große Schwierigkeiten, die geforderten Leistungen zu erbringen, und bereits während der Volksschule negative Erfahrungen mit Lehrpersonen gemacht. In Bezug auf diese Schulerfahrungen hat das Studium eine besondere symbolische Bedeutung für Lukas. Ein Studium zu absolvieren ist ihm anfänglich im Kontext seiner schulischen Erfahrungen kaum möglich erschienen. Es dennoch an die Universität geschafft zu haben, ist für ihn eine bedeutende Errungenschaft. Teilweise leidet er jedoch nach wie vor unter den negativen Schulerfahrungen, die unter anderem in Form von Prüfungsangst zum Ausdruck kommen.

> Das ist nie „Das ist leicht.“ . Für mich ist eine Prüfung immer das Über-Wichtigste. Und mir geht es auch 5 Tage davor immer schlecht irgendwie. Weil ich da wirklich so viel Druck hab‘ und ziemlich aufgeregt bin und wenn’s dann endlich, wenn ich’s hinter mir habe, dann fällt mir wirklich ein Stein vom Herzen. (Studierender der Bildungswissenschaft, männlich, 25 Jahre alt, 6. Semester)

Lukas ist es jedoch gelungen, Vertrauen in sich und seine Fähigkeiten zu entwickeln, denn er verfügt über die Erfahrung, dass er schwierige Herausforderungen meistern kann. Weiters weiß er mittlerweile auch, wie und wann er am besten lernt und kann sich so erfolgsversprechend auf Prüfungen vorbereiten.

Viola, eine Studierende der Betriebswirtschaft, berichtet ebenfalls von negativen schulbezogenen Erfahrungen. Ein Konflikt zwischen ihr und einer Lehrperson hat sogar dazu geführt, dass sie die Schule gewechselt hat.

> Aam, also ich war zuerst in einem Gymnasium, ein Jahr . lang, die [Name und Ort des Gymnasiums]. Nur ich hatte halt dann Probleme mit einer Lehrerin und das war gleichzeitig mein Klassenvorstand, also, hmm. Und dann hat mich meine . Mama halt dort raus geholt aus der Schule, weil sie quasi uns gedroht hat, dass, wenn ich wiederhole, dass ich sie wieder hab‘. Dass sie das dann mit Absicht macht, also, und wir hatten dann halt auch keine Beweise dazu, weil das war alles nur mündlich und da war halt meiner Mama lieber, dass ich lieber geh‘, bevor ich noch mehr Stress in dieser Schule hab‘. (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 20 Jahre alt, 2. Semester)

Viola hat während ihrer Schullaufbahn gelernt mit Anpassungsprozessen umzugehen und Wechsel zwischen Bildungsinstitutionen zu bewältigen. Sie wird auch von ihrer Familie während dieses Prozesses unterstützt. Vor allem ihre Mutter unterstützt sie dabei, verschiedene Handlungsoptionen abzuwägen und den Schulwechsel zu organisieren. Violas Familie nimmt gemeinsam eine Neustrukturierung der Schulsituation vor.

Nachdem Viola bereits in ihrer Schullaufbahn Erfahrungen mit Dropout bzw. einem Schulwechsel gemacht hat, scheint sie mit dieser Logik auch spätere studienbezogene Spannungen zu bearbeiten. Als sie sich im gewählten Studium nicht wohlfühlt und eine geringe Passung zu Peers sowie Universitätspersonal wahrnimmt, bewältigt sie diese Situation mit einem Studienwechsel (siehe auch Kapitel 6.2.3.1). Sie sieht ihre Studienwahl – ebenso wie die Wahl einer Schule – als flexibel gestaltbare Option, die in Wechselwirkung mit äußeren Umständen (z. B. potenziellen Konflikten mit Lehrpersonal an der Universität oder

Peers) sowie ihrem inneren Wohlbefinden steht. Viola hat für sich einen eher flexiblen Umgang mit Bildungsentscheidungen erlernt, welchen sie während des Studiums einzusetzen vermag, um ihren Studienerfolg zu erzielen.

6.2.4.4 Zusammenfassung: Weitere soziale Beziehungen außerhalb der Universität

In diesem Kapitel wurden soziale Beziehungen thematisiert, die sich – neben den Beziehungen zur Familie und den Peers innerhalb der Universität – im Rahmen der Interviews als bedeutend für den Bildungsaufstieg der First-in-Family Studierenden erwiesen haben und welche studentische Arrangements mitgestalten. Im Rahmen dieses Kapitels wurde neben der Rolle von Peers außerhalb der Universität auch die Rolle des*der Partners*Partnerin sowie die Rolle ehemaliger Lehrpersonen analysiert. Die zugrunde liegenden Forschungsfragen lauten: *Welche weiteren sozialen Beziehungen außerhalb der Universität erweisen sich als bedeutend für den Bildungsaufstieg First-in-Family Studierender? Wie wirken diese Beziehungen auf die Studienentscheidung und die studienbezogenen Erfahrungen der Studierenden ein?*

Hinsichtlich der **Peer-Beziehungen außerhalb der Universität** hat sich gezeigt, dass die Studierenden meist von Beziehungen berichten, die bereits viele Jahre bestehen und ein wichtiger Bestandteil ihres Lebensarrangements sind. Diese Beziehungen wirken vor allem dann förderlich auf den Studienerfolg, wenn die Peers eine positive Einstellung gegenüber dem Studium haben oder selbst studieren. Weiters schätzen die interviewten Studierenden Freundschaften außerhalb der Universität, weil diese losge-

löst vom Studium existieren und daher kaum mit dem Teilbereich ‚Studium‘ verwoben sind. Dies schafft einen als positiv wahrgenommenen „Ausgleich“ zum Studienalltag und dient der Psychohygiene der Studierenden.

In Bezug auf **Beziehungen zu einem*einer Partnerin** hat sich anhand der Erzählungen der First-in-Family Studierenden gezeigt, dass der*die Partner*in sowohl eine unterstützende als auch eine ablehnende Rolle gegenüber dem Studium einnehmen kann. Unterstützende Aspekte können Paarbeziehungen vor allem hinsichtlich emotionaler sowie finanzieller Stabilität bieten. Dadurch können Studierende das Studium innerhalb ihrer alltäglichen Lebensführung stärker priorisieren. Konfliktpotenzial kann sich unter anderem dann entfalten, wenn das Studium mit dem*der Partner*in um zeitliche Ressourcen konkurriert. Tendenziell hat sich gezeigt, dass Studierende sowohl ihre Paarbeziehung als auch Peer-Beziehungen außerhalb der Universität besonders wertschätzen. Sie sind jedoch auch bereit, die zeitlichen Ressourcen für diese Beziehungen während des Studiums zu verringern, um das Studium zu priorisieren und erfolgreich abschließen zu können.

Hinsichtlich der Rolle von **Lehrpersonen** für den Bildungsaufstieg der interviewten First-in-Family Studierenden hat sich gezeigt, dass diese unter anderem wichtige Bezugspersonen darstellen können. Sie sind oftmals die einzigen Personen im sozialen Umfeld der Studierenden, die über Erfahrungen mit dem universitären System verfügen. Lehrer*innen können somit eine Form von Sozialkapital für Bildungsaufsteiger*innen sein. So können Lehrpersonen beispielsweise dabei unterstützen, Lernschwächen zu bearbeiten, Wechsel in eine maturaführende

Schule zu begleiten und/oder die Lernenden dabei ermutigen, sich ein Studium zuzutrauen.

Einige Studierende berichten jedoch auch von negativen Erfahrungen mit Lehrpersonen. So hätten Lehrpersonen den Lernenden zum Beispiel das Gefühl gegeben, für einen weiteren Bildungsweg nicht geeignet zu sein. Solche Erfahrungen von symbolischer Gewalt können sich negativ auf den Studienerfolg auswirken, wie Nairz-Wirth et al. (2017) in einer qualitativen Studie zum Thema Studienabbruch zeigen konnten. Den im Rahmen dieser Dissertation interviewten First-in-Family Studierenden ist es gelungen, negative Schulerfahrungen und Rückschläge nicht zu internalisieren, d. h. auf fehlende Fähigkeiten ihrerseits zurückzuführen (engl.: self-blame). Sie haben negative Erlebnisse externalisiert, indem sie nicht nur sich selbst die Verantwortung für einen erfolgreichen Bildungsweg zugesprochen haben, sondern erkannt haben, dass ebenso andere Personen bzw. Institutionen ihren Bildungsweg beeinflussen und somit auch hemmen können (Schwarzenbacher 2016).

Während des Bewältigungsprozesses negativer schulbezogener Erfahrungen haben die interviewten Studierenden unter anderem auch auf unterstützende Ressourcen innerhalb der Familie zurückgreifen können. Die Studierende Viola hat beispielsweise von ihrer Mutter Unterstützung erhalten, als es, aufgrund eines Konflikts mit einer Lehrperson, notwendig geworden ist, einen Schulwechsel durchzuführen. Das heißt, sie verfügt über ‚familial capital' (O'Shea 2016; Finn 2017; Stuart 2006). Darüber hinaus verfügt sie, durch die Bewältigung des Schulwechsels und der damit verbundenen negativen Schulerfahrungen, auch über ‚navigational capital'. Diese Form von Kapital ist wichtig, um sich

effektiv durch soziale Institutionen bewegen zu können: "[Navigational capital] is premised upon both 'individual agency' and 'social networks' that negotiate educational and employment spaces […]" (O'Shea 2016, S. 63). Diese Form von Kapital nutzt Viola ebenso, als sie sich im zuerst gewählten Studium nicht wohlfühlt und geringe Passung zu Peers sowie Universitätspersonal wahrnimmt (siehe auch Kapitel 6.2.3.1 und 6.2.6.1). Sie wechselt das Studium und scheint daher – ähnlich zu dem vollzogenen Schulwechsel – auch studienbezogene Spannungen mit dieser Logik zu bearbeiten und aufzulösen.

Des Weiteren können auch die studienbezogenen Sinnzuschreibungen der First-in-Family Studierenden durch negative Schulerfahrungen geprägt sein. Das heißt, die Studierenden verleihen dem Studium eine subjektive Bedeutung, und zwar in der Weise, dass sie negative Schulerfahrungen mithilfe des Studiums verarbeiten und das Studium die Bewältigung dieser Erfahrungen ermöglicht. Die betreffenden Studierenden sind stolz darauf, mit dem Studium etwas erreicht zu haben, das ihnen ihre Lehrpersonen nicht zugetraut hätten. Mittels Studium können sie zeigen, dass sich ihre Lehrer*innen in ihrer Einschätzung geirrt haben und dies wirkt als motivierender Faktor auf den Studienerfolg ein. Dies lässt sich als ‚resistant capital' bezeichnen: "[This capital] refers to the values and dispositions used to inform oppositional behaviours, a form of capital that nurtures attitudes that challenge status quo […]" (O'Shea 2016, S. 63). O'Shea (2016, S. 72) konnte in ihrer qualitativen Studie zu First-in-Family Studierenden feststellen, dass: "[t]his resistance was a powerful motivator for engaging and persevering in higher education".

Die, im Rahmen vorliegender Dissertation, interviewten Studierenden konnten also etwaige negative schulbezogene Erfahrungen im Kontext ihres Bildungsaufstieges so verarbeiten und mit Bedeutung versehen, dass diese sie in ihren Bildungsaspirationen bestärkt und den Wunsch nach Studienerfolg gestärkt haben. Manche Studierenden haben im Laufe dieser Schulerfahrungen ‚resistant capital' sowie ‚navigational capital' erworben, auf welches sie nun während des Studiums zurückgreifen, um studienbezogene Spannungen zu bewältigen (zu einer näheren Beschreibung dieser sowie weiterer Kapitalsorten siehe auch Ergebniskapitel 6.2.6). Darüber hinaus können ebenso die Unterstützungssysteme durch Freundschaften außerhalb der Universität sowie durch eine*n Partner*in positiv auf den Studienerfolg von First-in-Family Studierenden einwirken, sofern diese eine (vorübergehende) Priorisierung des Studiums innerhalb der alltäglichen Lebensführung der Studierenden zulassen bzw. die Studierenden bei einer solchen unterstützen.

6.2.5 Studienbegleitende Erwerbstätigkeit

Im Rahmen dieses Kapitels wird der subjektiv wahrgenommene Stellenwert des Teilbereiches ‚Erwerbstätigkeit' innerhalb studentischer Lebensarrangements herausgearbeitet. Die zugrunde liegenden Forschungsfragen lauten: *Welche subjektive Bedeutung verleihen First-in-Family Studierende ihrer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit? Welche Funktion übernimmt die Erwerbstätigkeit innerhalb des Lebensarrangements der Studierenden?*

Die Art und Weise, ob und wie eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit von Studierenden in ihr Arrangement integriert

wird, hängt unter anderem mit der familialen Sozialisation des*der Studierenden und den in Kapitel 6.2.1 rekonstruierten studienbezogenen Sinnzuschreibungen zusammen. Studien zeigen, dass unterschiedliche Gründe für die Ausübung einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit ausschlaggebend sein können (Unger et al. 2020; Broadbridge und Swanson 2005, 2006; Darolia 2014; Landstedt et al. 2017; Hall 2010; Barron und Anastasiadou 2009; Lassnigg und Unger 2014). Neben jenen Gründen, die Studierende explizit im Rahmen der Interviewgespräche nennen, lassen sich auch familiale und habituelle Strukturen rekonstruieren, die erwerbsbezogene Entscheidungen teilweise unbewusst und latent befördern und somit die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit begünstigen. Die qualitative Analyse im Rahmen dieser Dissertation konnte offenlegen, dass Erwerbsarbeit für viele der befragten Studierenden bereits vor Studienbeginn eine bedeutende Rolle in deren Lebensführung eingenommen hat. So zeigt sich beispielsweise, dass viele der interviewten First-in-Family Studierenden bereits während der Schulzeit regelmäßig eine Erwerbstätigkeit ausgeübt haben.

> Ich hab‘ schon in der Unterstufe so manchmal auf die Nachbarskinder aufgepasst. Da war ich so vierzehn oder so und die Kinder waren zwei und fünf oder so. […] Und in der Oberstufe, erm, wollte ich halt nebenbei arbeiten, einfach um mehr Geld zu haben. Also es war jetzt nicht so, dass mir meine Eltern mir irgendwie nicht meinen Lifestyle finanzieren konnten, aber es war halt so, ich wollte halt einfach mein eigenes Geld […]. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 21 Jahre alt, 3. Semester)
>
> Ja, also schon in der Schulzeit brauchte ich diese Abwechslung, weil ich war fünf Tage lang in der Schule und dann am Samstag, Sonntag hab‘ ich halt nichts gemacht. Also nicht in Bezug auf Lernen, sondern einfach ich war zuhause oder halt weg mit meinen Freunden und irgendwie, ich will jetzt nicht sagen, es war zu langweilig, aber . es hat irgendwie was ge

> f e h l t. Und deswegen bin ich dann arbeiten gegangen und das war dann so meine Abwechslung halt. […] Und mir war auch bewusst, dass ich nach der Matura sofort wieder arbeiten will. (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 20 Jahre alt, 2. Semester)

Manche First-in-Family Studierende beschreiben auch die Erwerbstätigkeit als Abwechslung zum studentischen Alltag oder erachten sie als etwas, das ihnen Ausgleich verschafft.

> Wenn man, ich weiß nicht, man kann einfach abschalten. Für mich is' es, ich denk' nicht über das Studium nach oder Ä h n l i ch e s, für mich is' es dann einfach Arbeit. Und so was brauch' ich. (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 20 Jahre alt, 2. Semester)
>
> Also ich versuch' immer eher es entspannt anzugehen und noch irgendwie ein Privatleben nebenbei zu haben und eben auch arbeiten gehen zu können und irgendwie einen Ausgleich zu haben. […] Also meine beiden Jobs passen sehr gut in mein Studienleben so. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 21 Jahre alt, 3. Semester)

Erwerbsarbeit und Studium konkurrieren zwar häufig um die zeitlichen Ressourcen der Studierenden, die Erwerbstätigkeit kann jedoch eine stabilisierende Funktion im studentischen Lebensarrangement einnehmen. Sie stellt nämlich einen Teilbereich dar, in dem die Studierenden und ihre Herkunftsfamilien – im Gegensatz zum neu begonnenen Studium – meist bereits über einen Erfahrungshorizont verfügen. Dies kann wiederum ihr Kompetenzerleben fördern. Das scheint vor allem zentral zu sein, wenn Studierende zu Studienbeginn fehlende Anerkennung und Zugehörigkeit im Studium erfahren.

> Mja, man fühlt sich irgendwie so kleinlich, so unbedeutend (lacht). (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 20 Jahre alt, 2. Semester)

Wenn sich Studierende während des Übergangs an die Universität in diesem Umfeld „unbedeutend" fühlen, so kann es für sie

umso wichtiger sein, Bestätigung in einem anderen Teilbereich zu erfahren. Studierende können diese in dem Teilbereich ‚Erwerbstätigkeit‘ erfahren, indem sie beispielsweise von ihren Vorgesetzen wertgeschätzt oder in ihrer Studienentscheidung bestärkt werden.

> Ja, also ich hab‘ kein Problem in der Arbeit, also ich werd‘ ständig gelobt, das is‘ ein Vorteil (lacht). (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 20 Jahre alt, 2. Semester)
>
> In Bezug auf die Uni waren sie [Arbeitgeber*in] ja schon vorbereitet, weil ich‘s schon g‘sagt hab‘. . Ah. Die Reaktion war: „Ja, was [Studienfach] ist es denn geworden jetzt? Echt super machst [du] das.“ (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 30 Jahre alt, 2. Semester)

Studierende können somit innerhalb des Teilbereichs ‚Erwerbstätigkeit‘ soziale Anerkennung erfahren, die bedeutend für ihr wahrgenommenes Selbstwertgefühl ist. Das Studium stellt für First-in-Family Studierende einen Lebensbereich dar, mit welchem innerhalb der Familie kaum Erfahrungen existieren und welcher daher, vor allem in der Übergangs- und Orientierungsphase, mit Unsicherheit und zum Teil auch Selbstzweifeln behaftet sein kann (siehe dazu auch Kapitel 6.2.2). Mit dem Studium integrieren First-in-Family Studierende einen neuen Lebensbereich in ihr bereits bestehendes Arrangement. Erwerbsarbeit stellt häufig einen bereits erprobten Lebensbereich dar, welcher während der Integration des neuen Lebensbereichs ‚Studium‘ für ein Gefühl von Sicherheit sorgt und eine Form von Stabilität bieten kann.

Somit kann die Erwerbstätigkeit eine wichtige Rolle im Arrangement einnehmen. Gerade während der Übergangsphase in das Studium kann diese auch eine Exit-Strategie bzw. einen ‚Plan B‘ darstellen, sollte das Absolvieren eines Studiums nicht gelin-

gen. Diese – vor allem zu Studienbeginn – wahrgenommene Unsicherheit bezüglich des Studienerfolges, die oftmals auch mit einer geringen persönlichen Betreuung durch das Universitätspersonal einhergeht, befördert den stabilisierenden, Sicherheit gebenden Faktor von Erwerbstätigkeit. Die Erwerbstätigkeit kann also als Bereich innerhalb des studentischen Lebensarrangements empfunden werden, welcher die Qualität von Beständigkeit und Dauerhaftigkeit erfahrbar werden lässt. Somit kann eine Erwerbstätigkeit auch dazu beitragen, die Studienmotivation aufrechtzuerhalten, indem sie den Studierenden Sicherheit gibt.

Des Weiteren hat sich im Rahmen der Analyse gezeigt, dass Erwerbsarbeit auch innerhalb des familialen Gefüges eine hohe Bedeutung einnehmen kann. Erwerbstätigkeit kann zudem als zentraler Bestandteil einer studentischen Lebenswelt verstanden werden, weil sie auch identitätsstiftend wirken kann. In diesem Zusammenhang haben sich erwerbsbezogene Deutungsmuster rekonstruieren lassen, welche im Folgenden näher erläutert werden.

6.2.5.1 Deutungsmuster studienbegleitender Erwerbstätigkeit im Kontext studienbezogener Sinnzuschreibungen

Wie bereits erwähnt, kann das Studium in einem konkurrierenden Verhältnis zur Erwerbstätigkeit, nämlich in Bezug auf die zeitlichen Ressourcen der Studierenden stehen. Dennoch wird Erwerbsarbeit häufig als attraktiver Teilbereich von den befragten Studierenden wahrgenommen. Dieser Teilbereich des Arrangements ermöglicht es ihnen beispielsweise, ökonomische Unabhängigkeit von den Eltern zu erlangen und damit die Familie finanziell zu entlasten. Für Studierende des *Typus „Verbinden“*

(siehe auch Kapitel 6.2.1.1) ist es aus mehreren Gründen wichtig, die Eltern bei der Finanzierung des Studiums zu unterstützen und damit gleichzeitig selbstständiger zu sein. Zum Beispiel können die elterlichen Bedingungen, die an die Finanzierung des Studiums geknüpft sein können, als Druck wahrgenommen werden. Die elterlichen Vorstellungen, die sich z. B. am Studienfortschritt innerhalb der Mindeststudienzeit orientieren, seien laut der interviewten First-in-Family Studierenden oftmals unrealistisch und nur schwer umzusetzen. Die Eltern hätten laut der interviewten Studierenden kein Wissen darüber, wie und warum sich Studienverzögerungen ergeben können. Verzögerungen des Studienfortschrittes ergäben sich beispielsweise, da es anfänglich als herausfordernd empfunden wurde, sich im System Universität zurechtzufinden, oder Prüfungen nicht beim ersten Antritt bestanden würden. Die interviewten Studierenden erzählen, dass solche Studienverzögerungen auf ein eher geringes Verständnis innerhalb der Familie stoßen würden.

Anna, eine Studierende der Humanmedizin, berichtet zum Beispiel, dass sich ihr Studium verzögerte, als sie aufgrund einer nicht bestandenen Prüfung ein Jahr warten musste, um diese wiederholen zu können.

> Weil ich zwischendurch ein Wartejahr hatte, weil ich die eine Prüfung nicht geschafft hab‘, da hab‘ ich, da muss ma ja dann gleich ein Jahr lang warten und jetz‘ am Schluss mit der Diplomarbeit bin ich d‘rüber. Also ich bin, ich studier‘ eigentlich schon zwei Jahre länger als es sein muss und dann also ja, dann kommt kommt schon so ein Hauch mit, ja: „Jetzt könntest schon bald fertig sein“, und und: „Mach endlich deinen Abschluss“ und aber das soll auch sicher in die Richtung von einem wortwörtlichen, wie soll ich sagen, Arschtritt sein, mit „ich soll was weitertun“, ja. (Studierende der Humanmedizin, weiblich, 30 Jahre alt, 17. Semester)

In dieser einjährigen Pause hat Anna in einer Ordination gearbeitet. Nachdem sich der familiale Druck bezüglich ihres Abschlusses erhöht, beschließt sie diese Erwerbstätigkeit auch während des Studiums fortzusetzen.

> Ich hab‘ dann g‘sagt: „Okay, ich möcht‘ nicht meinen Eltern weiterhin auf der Tasche liegen und dementsprechend hab‘ ich dann g‘sagt: „Okay, ich muss mein eigenes Geld verdienen“, und so hab‘ ich dann g‘sagt: „Okay, ich geh‘ zurück in meinen alten Job, den ich geringfügig vorher gemacht hab‘ und mach‘ mehr Stunden, sodass ich mein Leben selbst finanzieren kann“. (Studierende der Humanmedizin, weiblich, 30 Jahre alt, 17. Semester)

Anna nutzt die Erwerbstätigkeit unter anderem, um ihre Eltern nicht weiterhin finanziell zu belasten. Die Erwerbstätigkeit hat jedoch auch die Funktion innerfamiliale Spannungen zu reduzieren, die sie im Zuge ihrer Studienverzögerung wahrnimmt. So erweist sich für Anna eine finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern als sinnvoll. Obwohl die Möglichkeit der Finanzierung des Studiums durch die Eltern bestünde, geht Anna einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nach.

Die Finanzierung durch die Eltern wird seitens der First-in-Family Studierenden des *Typus „Verbinden“* zum Teil auch deshalb abgelehnt, weil sie es nicht als selbstverständlich empfinden, finanziell von den Eltern unterstützt zu werden. Sie berichten unter anderem von einem schlechten Gewissen, das sie empfinden, weil sie „auf Kosten der Eltern“ leben. Für Lukas, einen Studierenden der Bildungswissenschaft, wird dies sogar zu einer deutlich spürbaren psychischen Belastung. Sein Vater ist verstorben und seine Mutter finanziert das Studium sowohl ihm als auch seinem jüngeren Bruder allein.

> Vom Geld her ist es mir nicht so gut gegangen, weil es einfach so ein Druck war. Ich dachte mir so: Boah. Das muss ich jetzt alles sehr schnell hinter mich bringen. (Studierender der Bildungswissenschaft, männlich, 25 Jahre alt, 6. Semester)

Lukas berichtet davon, dass er sich ständig Druck mache, weil er sich schlecht fühle, dass seine Mutter durch das Studium der Söhne so einer hohen finanziellen Belastung ausgesetzt ist. Er lebt äußerst sparsam und möchte nach Beendigung des Studiums in seinen Heimatort zurückkehren, um seine Mutter zu unterstützen.

Studierende des *Typus „Emanzipieren“* nutzen ihre Erwerbsarbeit, um innerfamiliale Spannungen zu bearbeiten, die sich im Zusammenhang mit der Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, zeigen. Die Familien dieses Typus stehen der Studienentscheidung des Kindes kritisch gegenüber und nehmen Erwerbsarbeit als sehr bedeutsam wahr.

> I komm‘ aus einer sehr . . I will jetzt ned sagen aus einer s e h r leistungsgetriebenen Familie, aber bei uns zählt halt sehr viel Arbeit. Und vor allem körperliche Arbeit quasi. . Des ist Leistung. Also es war jetzt nie so, dass i nur 1er heimbringen hab‘ müssen oder so, aber es war halt immer diese Grundstimmung daham do „Man muss aktiv sein“ und „Man muss arbeiten“ und „Man muss was machen“. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 29 Jahre alt, 3. Semester)

Eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit kann in einem solchen Kontext die Funktion übernehmen, studienbezogenen Konflikten innerhalb der Familie entgegenzuwirken. Durch das Ausüben einer Erwerbsarbeit kommen die First-in-Family Studierenden dieses Typus während des Studiums weiterhin den Werteorientierungen und Vorstellungen der Familie nach. Sie operieren durch die Erwerbstätigkeit weiterhin in der familial anerkannten Logik und reduzieren damit studienbezogene Spannungen innerhalb der

Familie. Auch mögliche intrapersonale Konflikte werden dadurch abgemildert, da die Erwerbstätigkeit auch einen identitätsstiftenden Charakter hat – vor allem, wenn ihr eine Berufsausbildung vorangegangen ist. Die Ausverhandlung mit dem Teilbereich ‚Familie' sowie die Auseinandersetzung mit dem Übergang an die Universität können zum Teil über die studienbegleitende Erwerbstätigkeit stattfinden.

Die Strategie, eine Parallelität der Teilbereiche ‚Studium' und ‚Erwerbstätigkeit' aufrechtzuerhalten, kann jedoch auf Dauer sehr anstrengend sein. Melanie, eine Studentin der Bildungswissenschaft, möchte sich im Laufe des Studiums zunehmends von ihrer Erwerbstätigkeit (und den damit verbundenen Vorstellungen innerhalb ihrer Familie) distanzieren. Sie plant, ihre Erwerbstätigkeit zu Gunsten des Studiums aus ihrem Arrangement zu exkludieren.

> Und i hob mi halt irgendwie so von 40 von 20 Stunden reduziert. So schön langsam quasi (lacht) am Weg gemacht von der Arbeitswelt ins Unileben. […].
>
> Aber so aus diesem Arbeitsalltag und dieser Routine für mi auszubrechen war schon extrem schwierig. Mir des quasi a zugestehen „Ok. I kann jetzt nur studieren und es reicht quasi." I muss jetzt ned nu arbeiten dazu, damit's irgendwie Anerkennung findet. Grad bei meiner Familie halt. . . . Ja. . . . (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 29 Jahre alt, 3. Semester)

Melanie konzipiert ihren akademischen Bildungsweg anfänglich als „Nebenprojekt". Sie erwirbt ihre Hochschulzugangsberechtigung neben ihrer Ausbildung als Krankenpfleger*in. Während der Studieneingangsphase arbeitet sie weiterhin 40 Stunden in ihrem Beruf. Die darauffolgende Reduktion des Erwerbsausmaßes

auf 20 Stunden pro Woche wird in ihrem Arbeitsumfeld wenig wohlwollend aufgenommen.

> Also dadurch, dass i nur 20 Stunden gearbeitet - also „nur“ - aber 20 Stunden und wir haben ja so 12,5 Stunden-Dienste. Das heißt i hab nur 7 Dienste im Monat gemacht. Und . war halt immer so glei das erste Kommentar, wenn i reinkommen bin in Sozialraum quasi „Ah, bist a wieder mal da. Warst eh des letzte Mal vor 3 Wochen da.“ Und des is irgendwie so . so abgetan worden. Also. . bei uns verwendet man den Begriff „Hobby-Schwester“, wenn man nur 20 Stunden arbeitet, weil es ja ned wirklich arbeiten is. (lacht) Freizeitvergnügen. . Also des ist bis am Schluss eigentlich immer wieder gekommen. . U n d. Dann natürlich „Was i studiert hab‘?“ Da hat sie einfach keiner was vorstellen können drunter und eigentlich so die . . einzige Frage, die immer gekommen is‘: „Was machst’n dann damit? Was arbeitest denn dann damit?“. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 29 Jahre alt, 3. Semester)

Melanie berichtet davon, dass die Beantragung eines Stipendiums und die damit verbundene Kündigung ihrer Arbeitsstelle auf Unverständnis in ihrem sozialen Umfeld gestoßen ist. Sowohl in ihrem Arbeitsumfeld als auch innerhalb ihrer Familie konnte kaum jemand nachvollziehen, warum sie ihren Arbeitsplatz für das Studium aufgibt. Melanie möchte den Teilbereich ‚Studium‘ jedoch stärker priorisieren und exkludiert ihre Berufstätigkeit aus ihrem studentischen Lebensarrangement. Sie emanzipiert sich damit von den familialen Vorstellungen von Lebensführung und stellt sich den wahrgenommenen Spannungen innerhalb ihrer Familie, anstelle die divergierenden Logiken verschiedener Teilbereiche (Familie, Erwerbstätigkeit und Studium) weiterhin gleichzeitig zu bedienen.

Anhand Melanies Umgang mit dem Teilbereich ‚Erwerbstätigkeit‘ wird sichtbar, welche Funktionen dieser Teilbereich in ihrem Arrangement eingenommen hat und dass dessen Exklusion sich sowohl auf die familiale Dynamik als auch auf ihre Iden-

titätskonstruktion auswirkt. Diese Entscheidung wirkt sich nämlich nicht nur auf ihren Platz im Familiengefüge aus, sondern betrifft auch ihr Selbstverständnis in Bezug auf die eigene Identität. Diese Entscheidung betrifft somit weniger ökonomische Aspekte als vielmehr soziale Aspekte ihres Lebens. Bei Melanie zeigt sich das emanzipatorische Moment gegenüber ihrer Familie und ihrer bisherigen Lebensführung gerade darin, dass sie *nicht* mehr erwerbstätig sein möchte.

Dieses Deutungsmuster lässt sich beispielsweise auch bei Lisa, ebenfalls Studierende der Bildungswissenschaft, rekonstruieren.

> Nach [Nennung des Berufes] ist es irgendwie nur noch darum gegangen: „Wo verdien‘ ich viel Geld?“ Und das war sehr unzufriedenstellend. Wo ich aber erst heute weiß, dass das halt die Vorstellungen von meinen Eltern waren, ja. Also primär eigentlich von meinem Vater. Und meine Mama hat halt einfach nur mit-überlebt quasi in der Struktur und in der Dynamik von meinen Eltern. . . Aber ja. Und ich war die letzten Jahre einfach damit beschäftigt, innerlich zu protestieren und gar kein Geld zu verdienen, erm, damit ich ja nicht wird‘, was er will, dass ich werde. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 33 Jahre alt, 4. Semester)

Auch für Lisa ist die Beendigung ihrer Erwerbstätigkeit während des Studiums Ausdruck einer Emanzipation gegenüber den familialen Vorstellungen von Lebensführung.

Diese bisher skizzierten erwerbsbezogenen Deutungsmuster unterscheiden sich noch in weiteren Aspekten von jenen, welche anhand des *Typus „Ausbrechen“* rekonstruiert werden konnten: Bei diesem Typus ist die Erwerbstätigkeit vor allem in die Logik der Absicherung der Studienfinanzierung und des Aufbaus einer Karriere eingebettet. Beides dient dazu, um den angestrebten sozialen Aufstieg zu erreichen.

Michael, ein Student der Betriebswirtschaft, hilft beispielsweise seit Studienbeginn während der Ferien im Gastgewerbe des Vaters im Service aus. Dies tut er vor allem, da sein Vater ihn bei der Finanzierung des Studiums maßgeblich unterstützt und Michael sich verpflichtet fühlt, diesem im Betrieb zu helfen. Eigentlich ist Michael jedoch auf der Suche nach einer facheinschlägigen studienbegleitenden Erwerbstätigkeit.

> Ich such‘ auch oder ich schau‘ auch, wenn ich irgendwas find‘ zum Beispiel geringfügig erm zu arbeiten jetzt unter der Woche. Wird sich auch ausgehen. Nur ist das halt immer schwer zu finden so ein Nebenjob nur. Vor allem in der Wirtschaft. (Studierender der Betriebswirtschaft, männlich, 23 Jahre alt, 6. Semester)

Michael bedauert, dass er bisher nur im Gastgewerbe gearbeitet hat. Dennoch inkludiert er diese Tätigkeit in sein Arrangement, da sie die Funktion erfüllt, dem Vater gegenüber Dankbarkeit zum Ausdruck zu bringen. Dadurch sichert sich Michael in gewissem Maße die Fortführung der Studienfinanzierung. Er möchte nämlich nach dem Bachelorstudium an einer prestigeträchtigen Universität ein Masterstudium im Ausland absolvieren, welches ebenfalls der Vater finanzieren wird. Michael nimmt die Tätigkeit in der Gastronomie also in Kauf, möchte aber eigentlich einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nachgehen, die nicht nur ökonomisches Kapital bereitstellen kann, sondern vor allem dem Aufbau von sozialem Kapital dient.

> Aber, jetzt schau‘ ich eben nicht nur irgendwas zu machen, was ich für’s Geld mach‘, sondern auch was mir was bringt. So als Berufserfahrung schon. Und das ist eben in der Wirtschaftsberatung oder auch Buchhaltung, solche Sachen sind einfach schwer, auch nur so Nebenjobs zu finden. So geringfügige Sachen. (Studierender der Betriebswirtschaft, männlich, 23 Jahre alt, 6. Semester)

Andere Studierende des Typus „Ausbrechen“, die bereits einer solchen fachbezogenen Erwerbstätigkeit nachgehen, berichten darüber, dass sie zwar eine solche Tätigkeit erreichen wollten, mit dieser jedoch auch deutlich mehr Stress im Vergleich zu „typischen Studierendenjobs“ in Kauf nehmen müssen. Studierende erzählen von einem größeren wahrgenommenen Leistungsdruck, da ihre erwerbsbezogenen Leistungen nun auch Auswirkungen auf ihre zukünftige berufliche Position haben können. Auch Studierende, die beispielsweise als Tutor*innen arbeiten, und damit einer studienbezogenen Erwerbstätigkeit nachgehen, haben von einem erhöhten Leistungsdruck in den Interviews berichtet. Die Erwerbstätigkeit ist nun mit ihrer Leistung als Studierende*r verbunden. Peter, ein Student der Humanmedizin, erzählt beispielsweise von dem Druck, den er durch seine studienbezogene Erwerbstätigkeit als Tutor wahrnimmt.

> Und jetzt aber, wo die Verantwortung plötzlich komplett auch mich gefallen ist, und ich auch weniger Zeit habe und meistens, wenn ich kaum Zeit habe, komm‘ ich logischerweise unter Stress und unter Stress bin ich immer . erm . bisschen . bisschen . Weiß ich nicht. So ein bisschen von meiner Tonlage her ein bisschen passiv aggressiv, hat man mir mal gesagt. . (Studierender der Humanmedizin, männlich, 25 Jahre alt, 7. Semester)

Peter befindet sich zum Zeitpunkt des Interviews im vorletzten Jahr seines Studiums. Er erzählt, dass er durch die zunehmende Verantwortung als Tutor weniger Zeit zur Verfügung hat und vermehrt Stress empfindet. Studierende des Typus „Ausbrechen“ verfolgen das Ziel des sozialen Aufstiegs überaus fokussiert (u. a. mittels Leistungsorientierung, Fleiß, des Aufbaus sozialer Netzwerke und karrierebezogener Entscheidungen).

Sie versuchen, ihren Vorstellungen (und jenen der Familie) und den damit verbundenen Anforderungen gerecht zu werden und diese zu erfüllen. Wie wichtig dies Peter ist, zeigt untenstehende Passage auf.

> Am Ende hab‘ trotzdem ich die Stelle bekommen und zwar er hat eigentlich gesagt: „Ich melde mich innerhalb von einer Woche spätestens und erm ich sag‘ euch dann bescheid.“ Ich dachte so: „Ja. Ok. Passt.“ Und bin dann heimgefahren. 2 Stunden später hab‘ ich eine Mail von ihm bekommen: „Also ich würde gerne Sie nominieren.“ Ich so: „Was heißt jetzt nominieren?“ Nominieren. Ich kenn’s nur von den Oscars oder so: „Sie sind zwar nominiert, aber haben noch nicht gewonnen oder so. ÄH?“ Aber nominieren war so, er trägt mich in seine Liste ein und er nimmt mich. . Das war auch einer der glücklichsten Tage meines Lebens. Ich hab‘ es irgendwie endlich erreicht diese Tutorenstelle zu kriegen. Erm. . (Studierender der Humanmedizin, männlich, 25 Jahre alt, 7. Semester)

Der Typus „Ausbrechen“ zeichnet sich also eher dadurch aus, dass er – neben dem Studium – auch die studienbegleitende Erwerbstätigkeit dazu nutzen möchte, das Ziel des sozialen Aufstiegs zu erreichen. Wenn das Studium und die Erwerbstätigkeit eng miteinander verwoben sind, dann kann dies positive Effekte auf den Studienerfolg haben (siehe z. B. auch König 2018). Die hier dargelegte qualitative Analyse hat jedoch auch gezeigt, dass dies mit einem erhöhten Stressempfinden der Studierenden einhergehen kann, weil die Leistungserbringung im Teilbereich ‚Erwerbstätigkeit‘ auch mit jener im Teilbereich ‚Studium‘ zusammenhängt und vice versa. Dadurch ist sowohl der Erfolg, aber auch ein mögliches Scheitern in einem Teilbereich auch unmittelbar mit dem anderen Teilbereich verbunden.

6.2.5.2 Zusammenfassung: Studienbegleitende Erwerbstätigkeit

In diesem Kapitel wurden unterschiedliche Funktionen von studienbegleitender Erwerbstätigkeit innerhalb studentischer Lebensarrangements von First-in-Family Studierenden, anhand folgender Forschungsfragen, erörtert: *Welche subjektive Bedeutung verleihen First-in-Family Studierende ihrer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit? Welche Funktion übernimmt die Erwerbstätigkeit innerhalb des Lebensarrangements der Studierenden?*

Im Rahmen der qualitativen Analyse wurden latent vorhandene Deutungsmuster rekonstruiert. Sie zeigen, welchen subjektiven Sinn Studierende einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit verleihen. Die präsentierten Ergebnisse machen deutlich, dass einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit vielschichtige Bedeutungen innerhalb der Lebenswelt von Studierenden zukommen. Studienbegleitende Erwerbsarbeit ist in familiale Dynamiken eingebettet sowie für subjektbezogene Identitätskonstruktionen bedeutend. Manche der interviewten First-in-Family Studierenden empfinden das Ausüben einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit als selbstverständlich, weil sie zum Beispiel durch diese innerhalb der Familie Wertschätzung erfahren und/oder bereits seit der Schulzeit arbeiten. In diesem Kontext wird Erwerbstätigkeit als dauerhafter Bestandteil des Lebensarrangements wahrgenommen. Die Erwerbsarbeit erfährt dadurch eine starke Gewichtung innerhalb des studentischen Arrangements.

Der Erwerbsarbeit kann vor allem zu Studienbeginn eine bedeutende Rolle zukommen, da sie eine stabilisierende Rolle beim Übergang an die Universität einnehmen kann. Wenn eine Erwerbstätigkeit bereits vor dem Studium Teil des Lebensarrange-

ments war, dann kann sie einen Teilbereich repräsentieren, in welchem während des Übergangs Selbstvertrauen und Anerkennung erfahren werden können. Vor allem, wenn das Studium zu Beginn ein neuer Teilbereich ist, dessen Integration in das Arrangement erst erprobt werden muss, so kann die Erwerbstätigkeit eine Form von Struktur und Sicherheit für Studierende während dieses Übergangsprozesses bieten. Eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit kann somit auch deshalb Teil des Arrangements sein, weil sie von Bedürfnissen nach Stabilität, Anerkennung und Wertschätzung begleitet wird.

Trotz des Vorhandenseins ausreichender ökonomischer Ressourcen durch die Familie oder die Verfügbarkeit von Stipendien, können die erwerbsbezogenen Deutungsmuster Studierende dazu anleiten, den Teilbereich ‚Erwerbstätigkeit' in ihr studentisches Lebensarrangement zu integrieren. Die Entscheidung, einer Erwerbstätigkeit während des Studiums nachzugehen, hängt mit der subjektiven Deutung der Funktion von Erwerbstätigkeit zusammen. Und diese ist wiederum mit den studienbezogenen Sinnzuschreibungen, d. h. der subjektiven Bedeutungsdimension des Studiums, verwoben. Die Erwerbstätigkeit kann zum Beispiel als moderierendes Element zwischen Studium und Familie eingesetzt werden. Dies zeigt sich unter anderem bei Studierenden, die dem *Typus „Verbinden"* zugerechnet werden können. Sie möchten das Studium zumindest teilweise (mit)finanzieren und die Familie finanziell entlasten. Die studienbegleitende Erwerbstätigkeit übernimmt damit die Funktion, die familialen Beziehungen zu stabilisieren. Mit ihrer Hilfe können beispielsweise auch potenzielle familiale Konflikte minimiert werden, die sich aufgrund von Studienverzögerungen oder Ähnlichem ergeben können.

Manche Studierende nutzen eine Erwerbstätigkeit auch, um ihrem schlechten Gewissen entgegenzuwirken, das sie empfinden, weil sie den Eltern „auf der Tasche liegen".

Bei Studierenden des *Typus „Emanzipieren"* kann die studienbegleitende Erwerbstätigkeit eine wichtige identitätsstiftende Funktion übernehmen. Durch eine oftmals vor dem Studium jahrelang ausgeübte Berufstätigkeit kann es für Studierende ein längerer Prozess sein, bis sie sich mit ihrer Studierendenrolle identifiziert haben. Die Erwerbstätigkeit, und die mit ihr einhergehende berufliche Rolle, ist Teil der Identität. Sie kann während des Übergangsprozesses in das Studium eine identitätsstabilisierende Funktion übernehmen und damit den Umgang mit Irritationen (z. B. im Rahmen geringer Passung) erleichtern. Über die Erwerbsarbeit werden zum Teil auch Konflikte mit der Familie moderiert. Vor allem während der Übergangsphase, in welcher die Gestaltung des Lebensarrangements durch die Aufnahme des Teilbereiches ‚Studium' neu ausverhandelt werden muss, kann das Beibehalten der Erwerbstätigkeit dazu dienen, Spannungen innerhalb der Familie zu reduzieren. Die Eltern von Studierenden dieses Typus sind gegenüber der Studienentscheidung des Kindes eher negativ eingestellt. Im Rahmen der Erzählungen über den weiteren Studienverlauf konnte bei diesen Studierenden beobachtet werden, dass sie sich von familialen erwerbsbezogenen Orientierungen distanziert haben. Die interviewten Studierenden haben die Erwerbstätigkeit aus ihrem Arrangement exkludiert, um sich intensiver dem Studium widmen zu können. In diesem Zusammenhang kann die Beendigung der Erwerbstätigkeit als emanzipatorischer Akt gegenüber der Familie gedeutet werden.

Bei Studierenden des *Typus „Ausbrechen“* dient eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit eher einer strategischen Positionierung am Arbeitsmarkt. Sie möchten sich im Rahmen ihrer Tätigkeit praxisbezogene Fähigkeiten aneignen und facheinschlägige Arbeitserfahrung sammeln. Dies kann jedoch auch mit einem höheren Stressempfinden einhergehen, da sich die Qualität ihrer Leistungserbringung im Rahmen einer studienbezogenen Erwerbstätigkeit auch auf ihren Studienerfolg sowie Übergang in den Arbeitsmarkt auswirken kann.

Zusammenfassend kann Erwerbstätigkeit als Teilbereich studentischer Arrangements verstanden werden, der in ein Geflecht eingebettet ist, das unter anderem aus Erwartungen, studienbezogenen Sinnzuschreibungen sowie strukturellen Rahmenbedingungen besteht. Eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit ist meist auch eng mit dem sozialen bzw. familialen Gefüge der Studierenden verflochten. Die qualitative Analyse hat gezeigt, dass neben Gründen, welche die Absicherung des Lebensunterhaltes betreffen, eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit häufig darüber hinausgehende Aufgaben erfüllt und so positiv auf die Sinnstiftung – auch in Bezug auf das Studium – wirken kann. Auch wenn beispielsweise Stipendien hinsichtlich finanzieller Aspekte überaus bedeutsam sind und Studierende in Bezug auf Erwerbstätigkeit entlasten können, so vermögen sie nicht jene Spannungen zu reduzieren, die mit studienbezogenen Sinnzuschreibungen in Verbindung stehen. Dazu zählen beispielsweise die als gering wahrgenommene Zugehörigkeit an der Universität, die fehlende Wertschätzung der Familie gegenüber der Studienentscheidung oder der Wunsch nach sozialem Aufstieg.

6.2.6 Handlungsleitende Deutungsmuster im Kontext studienbezogener Strategien von First-in-Family Studierenden

Dieses Ergebniskapitel beschäftigt sich mit der Fragestellung: *Auf welche handlungsleitenden Deutungsmuster greifen First-in-Family Studierende zurück, um ihren Studienalltag zu bewältigen?* Dabei werden jene handlungsleitenden Deutungsmuster beleuchtet, die First-in-Family Studierende außerhalb der Universität erworben haben und die sie im hochschulischen Kontext einsetzen, um ihr Studium zu bewältigen. Dabei handelt es sich um Deutungsmuster, die Studierende in ihrer Familie und/oder im Laufe ihrer bisherigen Bildungslaufbahn erworben haben. Sie übertragen Handlungsstrategien, die sie bereits in anderen Kontexten erprobt haben, auf den universitären Kontext und setzen diese zugunsten ihres Studienerfolgs ein. Damit nutzen sie Deutungsmuster und Handlungsstrukturen, die sie im Laufe ihrer bisherigen Sozialisation erworben haben, als studienbezogene Ressourcen. Diese handlungsleitenden Deutungsmuster können somit als Formen von Kapital verstanden werden, auf welches First-in-Family Studierende zurückgreifen, um ein Studium dauerhaft in ihre Lebensführung zu integrieren und dieses erfolgreich zu meistern.

In diesem Kapitel werden daher Kapitalien beleuchtet, die First-in-Family Studierende in das Universitätssystem mitbringen und die bedeutend für die Bewältigung ihres Studiums sind. Im Rahmen der Analyse wurden folgende solcher Deutungsmuster bzw. Kapitalien rekonstruiert: Transitionskapital (siehe Kapitel 6.2.6.1), Arbeitsethos und Leistungsorientierung (siehe Kapitel 6.2.6.2), Durchhaltevermögen und Finalisierung (siehe Kapitel 6.2.6.3) sowie die Wahrnehmung von Handlungsmöglichkeiten (siehe Kapitel 6.2.6.4).

In Anlehnung an O'Shea (2016) wird gezeigt, welche Kapitalien Studierende an die Universität mitbringen und inwiefern sie auf diese während des Studiums zurückgreifen, um dieses zu bewältigen. Damit möchte ich an jene Studien anschließen, die sich von einer defizitorientierten Perspektive auf First-in-Family Studierende distanzieren und stattdessen die Kapitalausstattung dieser Studierenden beleuchten und deren studienbezogene Erfahrungen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses rücken (Miethe 2017; O'Shea 2016, 2018; Delahunty und O'Shea 2019; Delahunty und O'Shea 2020; Spiegler und Bednarek 2013).

6.2.6.1 Bewältigung bisheriger Übergänge – ‚Transitionskapital'

Die Analyse des Interviewmaterials zeigt, dass die befragten First-in-Family Studierenden zur Bewältigung von Spannungen und Herausforderungen während des Studiums unter anderem auf Fähigkeiten zurückgreifen, die sie im Zusammenhang mit bisherigen Bildungsübergängen erworben haben. Laut Nairz-Wirth und Feldmann (2019) gelingen Bildungsübergänge vor allem dann, wenn sich ein*e Schüler*in bzw. Studierende*r im neuen Feld erfolgreich einfinden bzw. positionieren kann. Durch die Vielfalt an Bildungsangeboten und die wachsende Anzahl an Übergängen innerhalb der Bildungslaufbahn und des Erwerbslebens (d. h. Wechsel zwischen Institutionen und Organisationen) gewinnt die Transitionskompetenz (auch Übergangskompetenz genannt) im Erwachsenenalter immer mehr an Bedeutung (Nairz-Wirth und Feldmann 2019, S. 103).

Diese Form der Kompetenz bezeichnet O'Shea (2016) in ihrer Studie zu First-in-Family Studierenden als ‚navigational capital' und ‚experiental capital'. Ich möchte in den folgenden Ausführungen die Bezeichnung ‚Transitionskapital' verwenden. Damit verweise ich auf jene Erfahrungen, die Studierende bereits vor Eintritt in das Universitätssystem im Kontext von Bildungsübergängen gemacht haben und auf die sie zurückgreifen, um den Übergang an die Universität zu bewältigen.

Im Rahmen von Übergangsprozessen werden bestehende Arrangements meist reorganisiert (siehe auch Kapitel 3.1 und 4.2.4). Dies betrifft unterschiedliche Lebensbereiche des Alltags und die darin enthaltenen sozialen Beziehungen. Über ‚Transitionskapital' verfügen jene der interviewten Studierenden, die bereits mit ähnlichen Reorganisationen konfrontiert waren – beispielsweise im Rahmen eines Schulwechsels.

Viola, eine Studentin der Betriebswirtschaft, erzählt beispielsweise, dass sie bereits mehrere schulbezogene Schwierigkeiten bewältigt habe, bevor sie an die Universität übergetreten ist. Als besonders markantes Erlebnis beschreibt sie einen Schulwechsel in der Unterstufe, den sie aufgrund eines Konfliktes mit einer Lehrperson vollzogen hat. Die Matura dennoch geschafft zu haben und nun zu studieren, ist für sie eine Errungenschaft, auf die sie stolz ist:

> Und ja, hab' dann meine Matura gemacht. Nicht die beste Matura, aber ja, es is' eine Matura (lacht). Mja. Und jetzt . studier' ich . BWL (lacht) (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 20 Jahre alt, 2. Semester)

Viola verfolgt ihre Ziele ernsthaft, ihr ist aber auch bewusst, dass es mehrere Optionen gibt, die für sie relevanten Ziele zu erreichen. Dies ermöglicht ihr einen flexiblen Umgang mit bildungs-

bezogenen Entscheidungen. Im Zuge der Studienwahl zieht sie beispielsweise verschiedene Hochschulen (Fachhochschulen und Universitäten) sowie unterschiedliche Studienrichtungen in Betracht. Als sie während des Studiums mit Schwierigkeiten konfrontiert ist, wechselt sie das Studium und verfolgt das neu begonnene Studium erfolgreich weiter (siehe unter anderem Kapitel 6.2.3.1).

Peter, ein Student der Humanmedizin, berichtet ebenso von zahlreichen Übergängen, die er vor dem Studium vollzogen hat. Dies betrifft sowohl bildungsbezogene Übergänge (z. B. den Wechsel von einer Gesamtschule in ein Gymnasium) als auch private Übergänge (z. B. diverse Wohnortwechsel). Für das Studium zieht Peter um und gibt seine Erwerbstätigkeit aufgrund einer finanziellen Unterstützung seitens der Familie auf. Diese Übergangsphase beschreibt er im Interview als schwierig, da er mit dem Studienbeginn die bereits errungene Selbstständigkeit und finanzielle Unabhängigkeit gegenüber der Familie zugunsten des Studiums aufgegeben hat. Er erzählt, dass er sich unwohl dabei gefühlt habe, in einen „Zustand zurückzukehren", in welchem er geringere finanzielle Mittel zur Verfügung gehabt habe und die bereits gewonnene Autonomie (z. B. eigenes Geld zu verdienen) habe aufgeben müssen. In dieser Zeit hat sich eine Ausverhandlungsphase und eine Reorganisation seines bestehenden Arrangements vollzogen.

Diese Ausverhandlungsphase betrifft sowohl Fragen bezüglich des Bestehenbleibens bisheriger Teilbereiche des Arrangements (z. B.: Soll der bisherige Beruf während des Studiums weiterhin ausgeübt werden?) als auch identitätsbezogene Fragen (z. B.: Wie verhalte ich mich als Student?). Während dieser Phase

fließen unter anderem rationale Überlegungen (z. B.: Wie verdiene ich genug Geld während des Studiums?) und emotionale Überlegungen ein (z. B.: Möchte ich finanziell von meiner Familie abhängig sein?). Während Peter seine Lebensführung im Rahmen dieser Phase aus Bestehendem und Neuem formiert, greift er auf sein ‚Transitionskapital' zurück. Dieses lässt ihn zuversichtlich sein, den Übergang in das Studium meistern zu können. Zudem verfügt Peter durch seinen Ausbildungsabschluss als Pflegekraft bereits über fachspezifisches Wissen im Bereich der Medizin, das er im Studium nutzen kann.

Studierende, die wie Viola und Peter auf ihrem Bildungsweg bis hin zum Übergang an die Universität bereits mehrere Übergänge gemeistert haben, verfügen, wie bereits ausgeführt, über sogenanntes ‚Transitionskapital'. Sie haben gelernt, sich in verschiedenen Feldern zurechtzufinden und sich bei Schwierigkeiten gegebenenfalls auch alternative Felder zu suchen, in deren Rahmen sie ihre Ziele erreichen können. Des Weiteren haben sie sich bereits vor dem Studium Bewältigungsmuster angeeignet und Strategien entwickelt, auf die sie während des Studienverlaufs zurückgreifen können.

Transitionsprozesse finden nicht nur während des Übergangs an die Universität statt, sondern auch innerhalb des Studienverlaufs (Näheres siehe z. B. in Lizzio 2011). Studentische Arrangements werden demnach wiederholt adaptiert. Intensive Prüfungsphasen können beispielsweise bestehende Routinen in den Tagesabläufen, die sich in weniger prüfungsintensiven Phasen etabliert haben, erodieren. Während zeitaufwändiger Lernphasen wird z. B. die studienbegleitende Erwerbstätigkeit reduziert und/oder soziale Beziehungen minimiert.

Studierende, die bereits mehrfach bildungsbezogene Übergänge und damit einhergehende Herausforderungen gemeistert haben, bearbeiten mit diesem Erfahrungsschatz auch studienbezogene Spannungen. Sie verfügen über ‚Transitionskapital', welches sie vor allem im Rahmen nicht linearer Bildungswege erworben haben. Transitionskapital kann für die betreffende Studierendengruppe der First-in-Family Studierenden daher eine wichtige Ressource innerhalb ihres Bildungsprozesses darstellen.

6.2.6.2 Arbeitsethos und Leistungsorientierung – „aktiv sein"

Ein weiteres Deutungsmuster, auf das einige der interviewten Studierenden hinsichtlich der Bewältigung ihres Studiums zurückgreifen, ist ein hohes Arbeitsethos. Dieses haben sie in ihrer Familie erworben und wenden es nun im hochschulischen Kontext auf ihre studienbezogenen Tätigkeiten an. Diese Studierenden berichten von einer starken Leistungsorientierung innerhalb der Familie. Sie erzählen, dass Leistung innerhalb ihrer Herkunftsfamilie vor allem an Tätigkeiten gemessen wird, die eine körperliche Aktivität bzw. Anstrengung erkennen lassen. Ruhephasen oder Tätigkeiten, deren Anstrengungen nach außen hin weniger sichtbar sind, werden dagegen weniger als Leistung anerkannt.

Eine solche Leistungsorientierung, die sich daran ausrichtet, „aktiv zu sein", stellt eine innerfamiliale Logik dar, die die betreffenden Studierenden antizipieren und auf das Absolvieren eines Studiums übertragen. Sie berichten beispielsweise davon, ein schlechtes Gewissen zu haben, wenn sie ihre verfügbare Zeit nicht ausreichend nutzen. Sie inkludieren kaum Erholungsphasen

in ihren studentischen Alltag und versuchen, kontinuierlich hohe studienbezogene Leistungen zu erbringen. Meist sind sie über das Studium hinaus noch erwerbstätig oder absolvieren während des Studiums weitere zusätzliche Ausbildungen.

Melanie, Studentin der Bildungswissenschaft, berichtet beispielsweise davon, dass „Nichtstun“ in ihrer Familie negativ bewertet wird. So hat sie bereits während ihrer Schulzeit gearbeitet und dies auch wiederholt während der Absolvierung einer Lehre, der Ausbildung zur Krankenpflegerin und der Absolvierung der Berufsreifeprüfung getan. Zu Beginn des Studiums übt sie ihren Beruf als Krankenpflegerin studienbegleitend Vollzeit aus, dann Teilzeit. Im Laufe des Studiums merkt sie jedoch, dass diese Doppelbelastung sehr kräftezehrend ist und sie sich langsam von der Leistungsorientierung ihrer Familie lösen möchte.

> Des is a a Prozess grad (lacht) den i durchmach. So dieses „Owa vom Gas.“ quasi. . . Und so im Nachhinein betrachtet, i bin halt einfach so aufgewachsen mit diesem „immer beschäftigt sein und immer aktiv sein müssen und jetzt ned mal a Stunde sitzen können unbegründet quasi.“ Und des versuch i grad in mei Leben zu integrieren . ohne schlechtem Gewissen. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 28 Jahre alt, 3. Semester)

An anderer Stelle erzählt sie, wie schwer es ihr falle, „nur“ zu studieren.

> Und jetzt so im Nachhinein betrachtet merk i halt, wie ich mi da schon langsam gelöst hab . von dieser Vorstellung . und es fällt ma immer no a bissl schwer, dass i jetzt quasi nur studier. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 20 Jahre alt, 3. Semester)

Ein hohes Arbeitsethos ist zwar nach wie vor prägend für die Ausgestaltung ihres studentischen Arrangements, aber die Tätigkei-

ten, in die sie ihre Zeit und Energie investiert, haben sich verändert. Sie bezieht derzeit ein Selbsterhalter*innen-Stipendium, absolviert neben dem Studium eine Ausbildung zur Yoga-Lehrerin, arbeitet geringfügig in einem Yoga-Studio und hat mit dem Propädeutikum begonnen. Die Teilbereiche, die sie derzeit in ihr Leben integriert, entsprechen stärker ihren Interessen, dennoch ist ihr Arrangement nach wie vor von einer überaus hohen Aktivität gekennzeichnet.

Auch Lisa, ebenso Studentin der Bildungswissenschaft, berichtet von einem inneren Konflikt, den sie durchlebt, weil sie allmählich versucht, sich von der Leistungsorientierung ihrer Familie zu lösen.

> Ich war einfach so lange . war mein ganzes Schulleben lang die totale Leistungstochter ja. Aber das kommt halt einfach aus dem . aus einer sehr viel persönlicheren Ecke ja. Also da geht es einfach um Vaterthemen, um Mutterthemen und so ja. Und da ist das einfach ein starker innerer Konflikt, weil ich einfach merk „Ich muss nicht mehr leisten. Ich will nicht mehr leisten. Ich will einfach <u>ich</u> sein." Und dieser Konflikt ist irgendwie in mir sehr s t a r k. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 33 Jahre alt, 4. Semester)

Manche Studierenden berichten auch davon, dass Eltern ihre Leistungsorientierung in Bezug auf das Studium des Kindes deutlich kommunizieren. Dies kann als Belastung seitens der Studierenden wahrgenommen werden.

> Und, ja. Für mich war das dann eigentlich immer <u>Belastung</u>. Auch diese. Das wirst du wahrscheinlich von anderen Interviewpartnern auch kennen. Dieses „Die Eltern woll'n Studienfortschritt". Nicht, dass sie mich gedrängt hätten, aber meine Eltern haben keinen <u>Dunst</u>, was auf der Uni abgeht. (Studierender der Betriebswirtschaft, männlich, 32 Jahre alt, 8. Semester)

Andere Studierende wiederum vertreten eine zustimmende Haltung gegenüber den elterlichen Erwartungen. Die Betriebswirtschaftsstudentin Viola, die während des Studiums Teilzeit im Handel arbeitet, erzählt zum Beispiel, dass sie der Meinung ist, dass man sich nicht beschweren sollte, wenn man viel Arbeit hat, da es besser sei, „viel Arbeit als wenig Arbeit“ zu haben.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die interviewten Studierenden die Logik, „aktiv zu sein“ und einem hohen Arbeitsethos zu entsprechen, meist mit einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit bedienen. Sowohl jenen, die die Leistungsorientierung innerhalb ihrer Familie kritisch hinterfragen, als auch jenen, die mit der Einstellung der Familie dahingehend übereinstimmen, ist das Erreichen studienbezogener Leistungen wichtig.

6.2.6.3 Durchhaltevermögen und Finalisierung – „etwas zu Ende bringen“

Ein zugrunde liegendes Deutungsmuster, das wiederkehrend anhand der Interviews rekonstruiert werden konnte, bezieht sich auf den Glaubenssatz „Dinge, die man angefangen hat, sollte man auch beenden“. Dieses Deutungsmuster leitet in Form einer Handlungslogik die Ausgestaltung studentischer Arrangements. An dieser Handlungslogik halten die interviewten Studierenden vor allem im Rahmen studienbezogener Herausforderungen oder Schwierigkeiten fest. Innerhalb dieser handlungsleitenden Struktur wird ein Studienabbruch als Scheitern gedeutet. Die betreffenden Studierenden möchten beweisen, dass sie ein Studium bewältigen und erfolgreich abschließen können.

Innerhalb dieses Handlungsmusters nehmen Werte wie Durchhaltevermögen, Beharrlichkeit und Disziplin einen hohen Stellenwert ein. Der Humanmedizinstudent Peter beendet beispielsweise seine Ausbildung als Krankenpfleger, obwohl ihm währenddessen bereits bewusst ist, dass er diesen Beruf zukünftig nicht ausüben möchte.

> Ich wollte irgendwie erst nicht was anfangen und es nicht zu Ende bringen und erm mir hat es aber auch in dem Beruf nicht sonderlich gut gefallen und erm deswegen war's . musste ich das irgendwie zu Ende bringen. Deswegen hab' ich es auch gemacht. Erm und dann halt direkt im Anschluss das Studium dann angefangen. . (Studierender der Humanmedizin, männlich, 25 Jahre alt, 7. Semester)

Peter hätte die Ausbildung abbrechen und gleich zu studieren beginnen können, doch er hat die Ausbildung beendet, auch wenn er diese Zeit als schwierig und herausfordernd empfunden hat. Die Haltung, etwas „zu Ende zu bringen", was begonnen wurde, überträgt Peter auch auf den universitären Kontext. Er hält während studienbezogener Schwierigkeiten an dieser Werteorientierung fest. Zudem hat er bereits die Erfahrung gemacht, dass es ihm gelingen kann, etwas abzuschließen, auch wenn er bereits Zweifel daran hegt. Er nutzt diese Haltung als Ressource, um das Studium „durchzuziehen".

Auch diese handlungsleitende Logik konstituiert sich unter anderem im Kontext familialer Dynamiken. Oftmals werden die Eltern als „hart arbeitend" wahrgenommen, und der*die Studierende möchte es ihnen gleichtun. Auf dieses Deutungsmuster, Arbeitsprozesse beharrlich zu verfolgen, greifen Studierende in Bezug auf ihr Studium zurück. Dem Studium wird innerhalb des Arrangements ein großer Stellenwert beigemessen. Es werden Ressourcen mobilisiert, um dem Deutungsmuster, es „zu Ende zu

bringen“, auch gerecht zu werden. Das Ziel, ein Studium abzuschließen, stellt ein zentrales Leitprinzip hinsichtlich der Ausgestaltung des studentischen Arrangements dar und dieses Ziel wird mit Beharrlichkeit und Ausdauer verfolgt.

6.2.6.4 Wahrnehmung von Handlungsmöglichkeiten – „eine Wahl haben“

Die Analyse der 14 Interviews zeigt, dass das subjektive Autonomieempfinden der Studierenden hinsichtlich ihrer studienbezogenen Entscheidungen variiert. Jene, die das Studium und die Studienfachwahl als eine Option verschiedener Möglichkeiten deuten, und jene, die das Studium vor allem auch als persönlichen Entwicklungsprozess begreifen, berichten davon, einen hohen Grad an Autonomie zu empfinden. Sie fühlen sich für den Strukturierungsgrad ihrer alltäglichen Lebensführung maßgeblich selbst verantwortlich. Dies geht mit einem hohen subjektiven Freiheitsempfinden einher, verlangt jedoch auch den selbstständigen Umgang mit Unsicherheiten (z. B. hinsichtlich der Finanzierung des Studiums).

Jene Studierenden, die eher aufstiegsorientiert sind, das heißt die mittels Studium einen sozialen Aufstieg erreichen wollen, fühlen sich in ihren Entscheidungen weniger autonom. Sie ordnen ihr Handeln und ihre studienbezogenen Entscheidungen überwiegend dieser Aufstiegslogik unter.

> Ich hatte nie so selbst so die Wahl irgendwie, dass ich mich entscheiden kann, was ich mache. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 25 Jahre alt, 7. Semester)

In obiger Passage kommt ein Spannungsverhältnis zwischen der Aufstiegslogik auf der einen Seite und dem Wunsch nach mehr subjektiver Handlungsfreiheit auf der anderen Seite zum Ausdruck. Ein solches Spannungsverhältnis kann sich unter anderem verstärken, wenn die Finanzierung des Studiums von den Eltern abhängt. Der Beginn eines Studiums kann für manche Studierende das Aufgeben einer bereits erlangten Autonomie bedeuten. Der Verlust von Autonomie wird jedoch in Kauf genommen, da das Studium einer, subjektiv als wichtig erachteten, Zielerreichung dient.

6.2.6.5 Zusammenfassung: Handlungsleitende Deutungsmuster im Kontext studienbezogener Strategien von First-in-Family Studierenden

In den Kapiteln 6.2.6.1 bis 6.2.6.4 wurde folgender Fragestellung nachgegangen: *Auf welche handlungsleitenden Deutungsmuster greifen First-in-Family Studierende zurück, um ihren Studienalltag zu bewältigen?* Die rekonstruierten Deutungsmuster leiten studienbezogene Handlungen und Entscheidungen an und beeinflussen damit die Ausgestaltung studentischer Lebensführung. Folgende vier handlungsleitende Deutungsmuster wurden herausgearbeitet:

1. Bewältigung bisheriger Übergänge – ‚Transitionskapital': Die Bewältigung bisheriger Bildungsübergänge ermöglicht einen flexiblen Umgang mit Bildungsentscheidungen im Rahmen eines Studiums und erhöht das Selbstvertrauen der Studierenden in ihre Fähigkeiten,

studienbezogene Herausforderungen meistern zu können.
2. Arbeitsethos und Leistungsorientierung – „aktiv sein“: Studierende übertragen ein hohes Arbeitsethos, das innerhalb familialer Dynamiken verankert ist, auf den universitären Kontext und ihre akademischen Leistungen.
3. Durchhaltevermögen und Finalisierung – „etwas zu Ende bringen“: Auf dieses Deutungsmuster wird unter anderem bei studienbezogenen Schwierigkeiten zurückgegriffen. Ein Studienabbruch wird in diesem Zusammenhang als Versagen gedeutet.
4. Wahrnehmung von Handlungsmöglichkeiten – „eine Wahl haben“: Während das Studium für manche Studierende mit einer hohen subjektiv wahrgenommenen Autonomie hinsichtlich der Gestaltung ihrer Lebensführung einhergeht, nehmen dies andere als gegenteilig wahr. Letztere betreiben ihr Studium dennoch äußerst aktiv, da ihre starke soziale Aufstiegsorientierung den Autonomieverlust, der mit der Studienentscheidung einhergegangen ist, auszugleichen vermag.

Die vorgestellten Deutungsmuster werden von den interviewten First-in-Family Studierenden während ihrer bisherigen Bildungslaufbahn erworben und erprobt. Primäre (=Familie) und sekundäre (=Bildungsinstitutionen) Sozialisationsinstanzen prägen diese Deutungsmuster. Die Studierenden greifen im universitären Kontext auf diese Muster zurück, um beispielsweise studienbezogene Spannungen zu bearbeiten oder ihre Studienmotivation aufrechtzuerhalten: „Sie beherrschen das Analysieren von Strukturen und Erwartungen und reagieren situativ offen auf an sie

gestellte Anforderungen. Strategien werden entwickelt und erprobt und kommen in neuen Kontexten zur Anwendung“ (Schäfer und Westphal 2020, S. 10).

In Kapitel 6.2.7 wird nun der Frage nachgegangen, wie sich studentische Arrangements idealtypisch ausgestalten können. Die im folgenden Kapitel präsentierten Ergebnisse umfassen drei idealtypische Formen studentischer Arrangements. Diese unterscheiden sich vor allem anhand ihres Strukturierungsgrades und des Zusammenwirkens der einzelnen Lebensbereiche (Studium, Familie, Erwerbstätigkeit, etc.) voneinander.

6.2.7 Idealtypische Formen studentischer Arrangements

Diese Kapitel fokussiert auf idealtypische Formen studentischer Lebensarrangements. Dabei wird folgender Frage nachgegangen: Welche Formen studentischer Lebensarrangements lassen sich hinsichtlich ihrer spezifischen Struktur rekonstruieren und wie wirken sich diese auf das Studium aus?

Bezugnehmend auf den Lebensführungsansatz (siehe auch Kapitel 4.2), kann nach Holzkamp (1995) die Integration verschiedener Anforderungen aus einzelnen Teilbereichen auf drei Anforderungsebenen in unterschiedlicher Weise zutage treten: (1) auf der Ebene der sozialen Organisation des Alltags befinden sich überwiegend Ausverhandlungs- und Abstimmungsleistung zur Regulierung von Beziehungen und sozialen Kontakten, (2) auf der Ebene der zeitlichen Organisation des Alltags finden vor allem Synchronisations-, Koordinations- und Planungsleistungen der Individuen statt und (3) auf der Ebene der sachlich-arbeitsteiligen Organisation des Alltags werden vor allem Abstimmungs-

und Ausverhandlungsleistungen bezüglich der individuellen Optionen wie der Verteilung von Aufgaben und Ressourcen vollzogen.

Der theoretische Ansatz ‚Alltägliche Lebensführung' und das Konzept des ‚Arrangements' (siehe Kapitel 4.2.2) dienten im Rahmen der empirischen Analyse als Heuristik (nähere Erläuterungen zu dem empirischen Vorgehen siehe Kapitel 5.2). Die dabei gewonnenen Ergebnisse, die in vorliegendem Kapitel vorgestellt werden, umfassen drei idealtypische Formen studentischer Arrangements: (1) das lose Arrangement, (2) das flexible Arrangement und (3) das verwobene Arrangement.

Die rekonstruierten Idealtypen unterscheiden sich darin, wie intensiv einzelne Lebensbereiche (Erwerbstätigkeit, Familie, Freund*innen, etc.) aufeinander abgestimmt werden. Sie divergieren auch dahingehend, wie stark einzelne Lebensbereiche mit dem Studium verschränkt werden. Das lose Arrangement zeichnet sich durch die geringste Abstimmung zwischen den einzelnen Teilbereichen aus und weist den größten Koordinierungsaufwand für die Studierenden auf. Das flexible Arrangement zeichnet sich durch eine teilweise – auf das Studium ausgerichtete – Koordinierung der Lebensbereiche aus. Das verwobene Arrangement bezeichnet jene Organisationsform studentischen Lebens, in welcher einzelne Teilbereiche besonders intensiv auf das Studium abgestimmt werden.

6.2.7.1 Loses Arrangement

Das lose Arrangement zeichnet sich durch eine eher fragile Verbindung zwischen einzelnen Teilbereichen (Familie, Freund*in-

nen, Erwerbstätigkeit, etc.) und dem Studium aus, d. h. Lebensbereiche werden überwiegend getrennt voneinander organisiert. Zum Beispiel wird die Familie nicht bzw. kaum in die Studienentscheidung der Studierenden einbezogen. Während des Studiums wird einer Erwerbstätigkeit nachgegangen, die in keiner bzw. geringer inhaltlicher Verbindung zum Studium steht. Sie ist aufgrund von finanzieller Notwendigkeit meist zeitintensiv und kann kaum flexibel gehandhabt werden.

Diese Form des Arrangements der Struktur des Studiums (z. B. Vorlesungszeiten) anzupassen, gestaltet sich für die betreffenden Studierenden als schwierig. Das lose Arrangement erfordert einen hohen Koordinationsaufwand zwischen den einzelnen Lebensbereichen, weil diese nicht auf das Studium abgestimmt sind oder abgestimmt werden können. Die jeweiligen Lebensbereiche beanspruchen in hohem Maße die zeitlichen Ressourcen der Studierenden. Diese Form des Arrangements erfordert daher permanente Anstrengungen seitens der Studierenden, die Teilbereiche zu koordinieren. Diese Anstrengungen richten sich vor allem auf die Integration der Bereiche in ein Gesamtarrangement und die Etablierung von (zeitentlastenden und stabilisierenden) Routinen.

Die zum Teil entgegengesetzten Logiken innerhalb einzelner Teilbereiche erschweren eine dauerhafte Vereinbarkeit von Lebensbereichen in ein funktionierendes Gesamtarrangement. Damit ist gemeint, dass in den einzelnen Bereichen unterschiedliche Erwartungen an die Studierenden gestellt werden: Im Rahmen des Studiums soll beispielsweise eine selbstständige Auseinandersetzung mit Studieninhalten erfolgen, innerhalb der Familie soll bei der Pflege eines*einer Angehörige*n geholfen werden

und im Rahmen der Erwerbstätigkeit soll zeitliche Flexibilität vorhanden sein und Arbeitseinsatz gezeigt werden.

In einem solchen Arrangement fällt es den betreffenden Studierenden dementsprechend schwer, das Studium zu priorisieren. Dennoch bietet die geringe Abstimmung der einzelnen Bereiche auf das Studium auch Vorteile, nämlich dahingehend, dass sich Veränderungen hinsichtlich des Studiums (z. B. studienbezogene Entscheidungen, wie ein Studienwechsel oder Ähnliches) kaum auf die anderen Teilbereiche auswirken. Diese Form des Arrangements wird zum Beispiel dann gewählt, wenn die Familie gegenüber dem Studium eher ablehnend eingestellt ist. Die betroffenen Studierenden organisieren dann die Lebensbereiche ‚Studium' und ‚Familie' eher getrennt voneinander. Sie erzählen ihren Eltern beispielsweise nichts von ihrer Studienentscheidung, um potenzielle Konflikte zu vermeiden.

Dennoch kann eine solche Trennung der Lebensbereiche die betreffenden Studierenden psychisch belasten. So berichten einige von dem Wunsch nach einer autonomeren Strukturierung ihres Arrangements nach ihren individuellen Bedürfnissen und Vorstellungen. Dies erscheint insofern nachvollziehbar, als innerhalb eines losen Arrangements vermehrt studienbezogene Widersprüche vorhanden sind und die gewünschte Priorisierung des Studiums eher in geringerem Maße vorhanden ist.

Das lose Arrangement erweist sich daher als eher nicht tragfähiger Strukturierungsrahmen für die gesamte Studiendauer. Es konnte vor allem bei jenen Studierenden rekonstruiert werden, die sich (noch) in einer Phase der Erprobung befinden (d. h. vorrangig im ersten und zweiten Studienjahr). Die Verbindungen zwischen Studium und den jeweiligen Lebensbereichen gestalten

sich als eher fragil. Häufig stellt der Übergang in ein Vollzeitstudium bei diesen Studierenden einen deutlichen Kontrast zu dem vormals eingespielten Lebensarrangement dar. Sie haben beispielsweise früh einen Beruf erlernt und waren vor Studienbeginn bereits mehrere Jahre erwerbstätig. Mit der Studienentscheidung durchbrechen sie häufig die familiale Norm von Lebensführung.

Die Fragilität der Verbindung zwischen Studium und anderen Lebensbereichen wird auch durch die geringe studienbezogene Unterstützung seitens des sozialen Umfeldes bedingt. Die Eltern, der*die Partner*in und auch Freund*innen außerhalb der Universität bieten überwiegend keine emotionale sowie finanzielle Unterstützung in Bezug auf das Studium, weshalb sich dessen Etablierung und Stabilisierung innerhalb des Arrangements als eher schwierig erweist. Meist finanzieren die betroffenen Studierenden das Studium mittels einer zeitintensiven Erwerbstätigkeit. Ruhephasen sowie Freizeitgestaltung zur Erholung kommen dabei meist zu kurz.

Zudem zeigt die Analyse, dass Studierende mit losem Arrangement häufig außerhalb ihres Studienortes wohnen, wodurch erhebliche Pendelzeiten entstehen. Diese werden ebenso als erschwerend hinsichtlich der Etablierung eines stabilen studentischen Arrangements wahrgenommen. Auch wenn diese Phasen für Lernzwecke genutzt werden können, wirken sie sich körperlich belastend auf die Studierenden aus und erschweren die Teilnahme an außercurricularen Aktivitäten am Campus oder an der Universität.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass es sich bei dem losen Arrangement um eine noch eher unsichere Integration des Studiums in das Lebensarrangement der Studierenden handelt. Dieses

lose Arrangement könnte sich im weiteren Verlauf jedoch hin zu einer flexibleren oder verwobeneren Organisationsform studentischen Lebens entwickeln bzw. in eine solche übergehen. Diese Form des Arrangements weist gerade zu Beginn des Studiums für den*die Studierende*n sinnvolle Aspekte auf, da bestehende Teilbereiche in ihrer bisherigen Ordnung beibehalten werden können, solange unsicher ist, ob das Studium sich zu einem stabilen Teilbereich des Lebens etablieren wird.

6.2.7.2 Flexibles Arrangement

Ein flexibles Arrangement wird jeweils abwechselnd von einem Teilbereich und dessen dominierender Logik angeleitet bzw. strukturiert. Es zeichnet sich dadurch aus, dass die Priorisierung der Teilbereiche innerhalb alltäglicher Lebensführung variiert. Der Teilbereich ‚Studium' dominiert zeitweise das Arrangement, wird jedoch zwischenzeitlich auch von anderen Bereichen abgelöst. Während des Studienverlaufs werden neue Teilbereiche in das Arrangement aufgenommen oder bestehende Teilbereiche exkludiert. Studierende, deren alltägliche Lebensführung in Form eines flexiblen Arrangements gestaltet ist, loten immer wieder innerhalb gegebener Strukturen ihren Handlungsspielraum aus. Sie verhandeln die Priorisierung der Teilbereiche wiederkehrend aus.

Das flexible Arrangement erfordert seitens der Studierenden bereits einen gewissen Erfahrungsschatz dahingehend, wie ein Studium organisiert werden kann. Für diese Form des Arrangements sind auch verschiedene Formen von Kapital notwendig, die eine Flexibilität im Handeln ermöglichen (z. B. ausreichend finanzielle Ressourcen oder (Selbst-)Vertrauen in Bezug auf

studienbezogene Prozesse). Studierende innerhalb dieses Arrangements fühlen sich relativ autonom in ihrer wahrgenommenen Handlungs- bzw. Entscheidungsmacht. Nachdem Studierende mit flexiblen Arrangements meist bereits Erfahrungen mit verschiedenen Bildungsübergängen gemacht haben (siehe auch Kapitel 6.2.6.1), ist ihre Anpassungsfähigkeit stark ausgeprägt. Sie vollziehen erfolgreich Transferleistungen bisheriger Handlungsmuster in das universitäre System.

Dieser Typus konnte bei jenen Studierenden rekonstruiert werden, die bereits einen erprobten Umgang mit dem Studium erlernt haben. Innerhalb dieser eher hybriden Gestaltung studentischer Arrangements dominieren abwechselnd verschiedene Teilbereiche, welche zu unterschiedlichen Zeitpunkten priorisiert werden. Die betreffenden First-in-Family Studierenden probieren verschiedene Formen der Ausgestaltung ihrer alltäglichen Lebensführung aus. Dieses Erproben kann hinsichtlich des Studienerfolgs der Studierenden sowohl fördernd als auch hemmend wirken. Diese flexible Form der Lebensführung kann zum Beispiel dann positiv auf den Studienerfolg einwirken, wenn die zeitweise Priorisierung anderer Lebensbereiche dazu dient, die studienbezogene Motivation aufrechtzuerhalten. Bedeutend für eine wiederkehrende Priorisierung des Studiums seitens der Studierenden sind in diesem Zusammenhang die subjektive Bedeutung des Studiums (studienbezogene Sinnzuschreibungen, siehe Kapitel 6.2.1) sowie die in Kapitel 6.2.6 erläuterten handlungsleitenden Deutungsmuster.

Das flexible Arrangement ist hinsichtlich seiner Organisation phasenweise zeitintensiv, da wiederkehrend Ausverhandlungen zwischen einzelnen Teilbereichen und dessen Akteur*innen

stattfinden. Mittels eines flexiblen Arrangements können Studierende jedoch auch rasch auf Veränderungen reagieren. Den betreffenden Studierenden ist bewusst, dass ihr Leben „nicht immer nach Plan" verläuft und sie bringen in Bezug auf ihre Lebensgestaltung eine gewisse Offenheit für Veränderungen mit. Dies gilt sowohl für jene Veränderungen, die sie selbst initiieren (z. B. Aufnahme einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit) als auch für jene, die extern auf sie einwirken (z. B. Stipendium wird wider Erwarten nicht genehmigt).

Teilbereiche, die von den Studierenden als bedeutend erachtet werden und für sie als stabile Lebensbereiche gelten (z. B. die Familie, Freund*innen außerhalb oder innerhalb der Universität und/oder eine Erwerbstätigkeit), geben ihnen Sicherheit. Diese Sicherheit ermöglicht ihnen eine spielerische Erprobung des Studiums und ihrer studentischen Lebensführung. In diesen Teilbereichen erfahren sie Anerkennung, die losgelöst von studienbezogenen Leistungen ist und die den wahrgenommenen Druck hinsichtlich der Erreichung dieser Leistungen minimieren kann.

Eine soziale Einbindung durch Peers an der Universität wird innerhalb dieses Arrangements als wichtig erachtet, da das Studium (auch) Spaß machen soll und der soziale Austausch als wichtiges Element des Studiums verstanden wird. Die Bereiche ‚Studium' und ‚Peers an der Universität' können also durchaus eng miteinander verwoben sein. Dafür werden z. B. die Freundschaften an der Universität von den sozialen Beziehungen innerhalb der Erwerbsarbeit getrennt. Das heißt, während manche Teilbereiche eng miteinander verknüpft werden, sind andere eher getrennt voneinander organisiert.

Die soziale Integration an der Universität ist für den Studienerfolg bei diesem Arrangement besonders wichtig, da sich die betreffenden Studierenden auch für alternative Wege neben einem Studium interessieren. Manche der betreffenden Studierenden haben Abbruchüberlegungen angestellt, über Studienunterbrechungen nachgedacht und/oder einen Studienwechsel vollzogen. Sie zweifeln nicht generell an ihren studienbezogenen Fähigkeiten, sondern überlegen, ob die Rahmenbedingungen akzeptabel erscheinen und sie mit ihrer alltäglichen Lebensführung zufrieden sind.

Spannungen können innerhalb des flexiblen Arrangements dahingehend auftreten, dass die variierende Priorisierung einzelner Lebensbereiche subjektiv zu wenig Zeit für das Studium zulässt. Die betreffenden Studierenden versuchen dann mehr Zeit in das Studium zu investieren, indem sie beispielsweise die Erwerbstätigkeit reduzieren oder diese (temporär) gänzlich aus dem Arrangement exkludieren. In diverse Teilbereiche außerhalb der Universität Zeit zu investieren, nehmen sie dennoch als bedeutend wahr. Die Organisation des Studiums wird sogar so konzipiert, dass dieses nicht der einzige dominierende Lebensbereich innerhalb des Arrangements ist. In die Studienwahl fließen zum Beispiel Überlegungen dahingehend ein, welches Studienfach sich am besten mit einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit vereinbaren lässt. Die Studienentscheidung orientiert sich also (auch) an jenen Vorstellungen, die Studierende von ihrem studentischen Lebensarrangement haben.

In Bezug auf das Studium nehmen die betreffenden Studierenden ein hohes Autonomieempfinden wahr. Das flexible Arrangement ermöglicht es ihnen, sich rasch an wechselnde Bedingun-

gen anzupassen und auch selbst Veränderungen an der eigenen Lebensführung vorzunehmen. Die Studierenden besitzen die Fähigkeit und verfügen auch über die notwendigen Kapitalien, wiederkehrende Wechsel von Teilbereichen zu bewältigen. Sie initiieren diese Veränderungen auch aktiv und nehmen sie als etwas Positives wahr, weil sie Bewegung in ihre Lebensführung bringen.

6.2.7.3 Verwobenes Arrangement

Innerhalb des verwobenen Arrangements wird das Studium gegenüber anderen Teilbereichen – vor allem hinsichtlich der zeitlich verfügbaren Ressourcen – priorisiert. Dieses Arrangement richtet sich überwiegend an der Erreichung eines raschen Studienfortschrittes aus. Das Studium wird weniger als eine Option von vielen betrachtet, sondern steht im Mittelpunkt der Lebensführung und ist eng mit einem sozialen Aufstiegsmotiv verbunden. Die einzelnen Teilbereiche werden im Rahmen dieser Zielorientierung möglichst effizient auf das Studium abgestimmt.

Das verwobene Arrangement zeichnet sich durch einen geringen Abstimmungsaufwand hinsichtlich der Koordinierung unterschiedlicher Teilbereiche aus. Die anderen Teilbereiche sind überwiegend mit der Aufstiegslogik des*der Studierenden kompatibel. Der priorisierte Teilbereich ‚Studium' wirkt strukturgebend auf das gesamte Arrangement und ist ebenso mit der emotionalen Befindlichkeit („das Studium ist meine große Sorge im Alltag") der Studierenden verbunden. Andere Teilbereiche werden zeitweise vernachlässigt bzw. der Versuch, diesen ebenso gerecht zu werden, wird von den Studierenden als herausfordernd

empfunden. Das verwobene Arrangement zeichnet sich weiters dadurch aus, dass es in seiner alltäglichen Lebensführung bereits erprobt ist und somit einen verlässlichen Strukturierungsrahmen für die Gestaltung des Alltags bietet.

Die Mitglieder des Teilbereichs ‚Herkunftsfamilie' unterstützen die Studierenden überwiegend in Bezug auf das Studium, sowohl finanziell als auch emotional. Die Herkunftsfamilie ist in diesem Arrangement ein wichtiger Teilbereich. Das Bildungsmotiv als Aufstiegsmotiv konstituiert sich in Übereinstimmung mit familialen Werteorientierungen und Normvorstellungen. Zwischen den Teilbereichen ‚Studium' und ‚Herkunftsfamilie' bestehen – zumindest auf der Ebene der zeitlichen Organisation – kaum studienbezogene Spannungen. Dennoch berichten manche Studierenden davon, dass sie an ihrer Studienwahl zweifeln. Sie fragen sich, ob ihre Wahl, in Verbindung mit dem zukünftigen beruflichen Werdegang, wirklich ihren persönlichen Wünschen und Eignungen entspricht, oder ob sie mit dieser eher den Vorstellungen der Familie nachgekommen sind. Innerhalb des verwobenen Arrangements finden zwar auch, ähnlich dem flexiblen Arrangement, gelegentlich Restrukturierungen statt (z. B. wird eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit aufgenommen), doch diese werden nur dann vorgenommen, wenn sie sich mit dem Studium vereinbaren lassen bzw. mit der dominierenden Logik des sozialen Aufstiegs kompatibel sind.

Wenn also innerhalb des verwobenen Arrangements einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nachgegangen wird, dann ist diese facheinschlägig in Bezug auf das gewählte Studium und dient der Berufserfahrung für den angestrebten beruflichen Werdegang. Die Studierenden achten darauf, dass der Lebensbereich

'studienbegleitende Erwerbstätigkeit' ihren Studienfortschritt, wenn möglich, nur in geringem Maße beeinflusst. Eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit wird nicht aus finanziellen Gründen in ein verwobenes Arrangement inkludiert, ihre Integration in das studentische Arrangement wird angestrebt, weil sie den Übergang in den Arbeitsmarkt erleichtern kann (siehe unter anderem Kapitel 6.2.5). Eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit kann von den betreffenden Studierenden also auch wieder aus dem Arrangement exkludiert werden, sollte sie deren zeitliche Ressourcen zu stark beanspruchen.

Innerhalb eines verwobenen Arrangements sind auch andere Lebensbereiche eng mit dem Studium verbunden. Freundschaften bestehen z. B. zu ehemaligen Mitschüler*innen, die ebenfalls studieren, sowie zu Peers an der Universität. Der Kontakt zu Studienkolleg*innen fördert die Integration in das universitäre Leben, er bietet einen studienbezogenen Orientierungsrahmen und stellt emotionale Unterstützung bereit („man kämpft sich gemeinsam durch das Studium"). Die Partner*innen der betreffenden Studierenden unterstützen ebenso die Priorisierung des Studiums. Die Studierenden berichten beispielsweise davon, dass jeweils beide das Studium für wichtig hinsichtlich der gemeinsamen Zukunft erachten. Sie akzeptieren, dass während der Dauer des Studiums die Zeit für gemeinsame Freizeit reduziert wird.

Das verwobene Arrangement kann in Bezug auf den Studienfortschritt als äußerst effizient angesehen werden. Die Erreichung eines Studienabschlusses steht im Mittelpunkt des studentischen Arrangements und auch die anderen Lebensbereiche wirken unterstützend auf diese Zielerreichung ein. Innerhalb eines solchen Arrangements existieren kaum divergierende Logiken. Dennoch

berichten manche Studierende von Spannungen hinsichtlich ihres Empfindens von eher geringer subjektiver Handlungsmacht. Das Ziel des sozialen Aufstiegs wird häufig bereits seit der Kindheit verfolgt und auch die studentische Lebensführung wird durch diese Logik dominiert. Dieses Arrangement lässt daher eine eher geringe wahrgenommene Autonomie zu, weil dessen Ausgestaltung sich vor allem an den studienbezogenen Erwartungen seitens der Herkunftsfamilie orientiert. Manche Studierende berichten davon, dass sie sich in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt fühlen, da Entscheidungen für oder gegen bestimmte Handlungsoptionen stets dem Aufstiegsmotiv untergeordnet werden würden.

Die Studierenden stellen also die Fokussierung der Zielerreichung des Studienabschlusses und des sozialen Aufstiegs innerhalb ihrer studentischen Lebensführung auch zeitweise infrage. Aufgrund der deutlich vorhandenen Zielorientierung und des hohen Abstimmungsgrades hinsichtlich einzelner Teilbereiche auf das Studium, zeichnet sich dieses Arrangement aber trotz bisweilen empfundener studienbezogener Zweifel durch eine für die Erreichung eines Studienabschlusses dienliche Strukturierung aus.

6.2.7.4 Zusammenfassung: Idealtypische Formen studentischer Arrangements

Alltägliche Lebensführung ist ein (Handlungs-)System, das von Individuen nicht bloß passiv übernommen wird, sondern welches deren aktive Konstruktion erfordert. Damit ist Lebensführung kein eindimensionaler, widerspruchsfreier Prozess, sondern sie bezieht sich auf verschiedenartige Anforderungen aus unter-

schiedlichen Lebensbereichen, mit denen jeweils bestimmte Arrangements getroffen werden (Holzkamp 1995). Mit dem Begriff des Arrangements wird unter anderem der dynamische Charakter von alltäglicher Lebensführung betont, da Lebensführung einem permanenten Prozess von Produktion, Reproduktion und Transformation unterliegt. Diese dynamische Ordnung, die einzelne Teilbereiche zu einem Arrangement verbindet, wird als Zusammenspiel zwischen den beteiligten Akteur*innen und ihren jeweiligen Lebensumständen kreiert. Dabei vermischen sich reflexive Planung, übernommene bewährte Muster, experimentelle Erprobung und Gewohnheitsbildung (Kudera und Voß 2000b). Der Modus der Lebensführung kann sich sowohl als Ressource als auch als Restriktion erweisen, je nachdem, wie die Eigenlogik der Lebensführung mit äußeren Anforderungen kompatibel erscheint (Jürgens 2002).

Die Zeit während des Studiums kann als eine Lebensphase verstanden werden, in welcher die Lebensführung – zumindest für die Dauer des Studiums – einer Reorganisation unterzogen wird und eine Form des Arrangements gefunden werden muss, die das Studium als dauerhaften Lebensbereich zu integrieren vermag. Diese Integration unterliegt einem Zusammenspiel aus äußeren Anforderungen, Eigenlogiken der einzelnen Teilbereiche und zugrunde liegenden Deutungs- und Handlungsmustern seitens der Studierenden.

Auf Basis der 14 Interviews mit First-in-Family Studierenden wurde folgende Fragestellung untersucht: *Welche Formen studentischer Lebensarrangements lassen sich hinsichtlich ihrer spezifischen Struktur rekonstruieren und wie wirken sich diese auf das Studium aus?* Es konnten drei verschiedene Typen

studentischer Arrangements rekonstruiert werden. Diese unterscheiden sich hinsichtlich ihrer spezifischen Struktur, die unter anderem Ausdruck des organisationalen Umgangs mit dem Studium und seiner Integration in eine studentische Lebensführung ist. Anhand dieser Typologisierung wird aufgezeigt, wie die Studierenden potenziell widersprüchliche Anforderungen aus Studium, Erwerbstätigkeit und anderen Lebensbereichen innerhalb ihrer alltäglichen Lebensführung koordinieren. Teilbereiche können eher getrennt voneinander organisiert werden (Typus *loses Arrangement*), ihre Priorisierung kann eher variierend erfolgen (Typus *flexibles Arrangement*) oder sie erweisen sich als eng auf das Studium abgestimmt (Typus *verwobenes Arrangement*).

Die rekonstruierten (idealtypischen) studentischen Arrangements unterscheiden sich vor allem hinsichtlich des Grades der Verschränkung der einzelnen Teilbereiche mit dem Studium (siehe Abbildung 12). Im *losen Arrangement* sind die Teilbereiche kaum mit dem Studium verwoben und die Studierenden versuchen divergierende Logiken innerhalb ihrer alltäglichen Lebensführung zu koordinieren. Diese Form des Arrangements weist eine eher fragile und unerprobte Abstimmung der unterschiedlichen Lebensbereiche in Bezug auf das Studium auf. Im *flexiblen Arrangement* sind einzelne Teilbereiche teilweise mit dem Studium verwoben und es kommt zu wiederkehrenden Reorganisationsprozessen. Innerhalb dieses Arrangements zeigt sich ein überaus reflektierter Umgang hinsichtlich der aktuellen Lebensführung und der eigenen Biografie. Studierende dieses Typus bewerten ihre derzeitige Lebenssituation als Ausdruck eines von ihnen aktiv (mit-)gestalteten Lebensmodells. Sie können sich an Veränderungen vergleichsweise leicht anpassen bzw. initiieren

sie diese auch bewusst durch ihre Entscheidungen. Im *verwobenen Arrangement* liegt eine besonders enge studienbezogene Koordinierung der Teilbereiche vor. Zwischen den einzelnen Teilbereichen existieren hohe Übereinstimmungen hinsichtlich studienbezogener Werteorientierungen. Dieses Arrangement bietet vor allem im alltäglichen Handeln eine stabile Struktur hinsichtlich einer dauerhaften Integration des Studiums in die Lebensführung.

Abbildung 12: Typologie studentischer Arrangements (eigene Darstellung)

Grad an Verschränkung einzelner Teilbereiche in Bezug auf das Studium:
gering → hoch

loses Arrangement:
- fragile Abstimmung einzelner Teilbereiche → niedrige Priorisierung des Studiums
- geringe Übereinstimmung studienbezogener Wert- und Normvorstellungen innerhalb des sozialen Umfeldes → divergierende Logiken innerhalb des Arrangements
- kaum Karrierevorstellungen vorhanden
- subjektiv wahrgenommene Handlungsmöglichkeiten eher gering

flexibles Arrangement:
- variable Abstimmung einzelner Teilbereiche → wiederkehrende Priorisierung des Studiums
- partielle Übereinstimmung studienbezogener Wert- und Normvorstellungen innerhalb des sozialen Umfeldes → variierende Logiken innerhalb des Arrangements
- Karrierevorstellungen vorhanden, jedoch eher vage
- subjektiv wahrgenommene Handlungsmöglichkeiten eher hoch

verwobenes Arrangement:
- stabile Abstimmung einzelner Teilbereiche → hohe Priorisierung des Studium
- hohe Übereinstimmung studienbezogener Wert- und Normvorstellungen innerhalb des sozialen Umfeldes → sozialer Aufstieg als dominierende Logik innerhalb des Arrangements
- Karrierevorstellungen vorhanden und konkret
- subjektiv wahrgenommene Handlungsmöglichkeiten eher gering

Im *losen Arrangement* divergieren die Logiken der einzelnen Teilbereiche am deutlichsten. Die verschiedenen Lebensbereiche lassen sich eher schwer mit dem Studium vereinbaren. Bewältigt wird dies seitens der Studierenden, indem sie die Teilbereiche möglichst getrennt voneinander organisieren. Ein solches Arrangement erfordert einen erheblichen Koordinationsaufwand. Das subjektive Autonomieempfinden ist eher gering, da Studierende

versuchen, den konfligierenden Logiken einzelner Teilbereiche gerecht zu werden, welche untereinander auch um die zeitlichen Ressourcen der Studierenden konkurrieren. Nachdem diese Form des Arrangements eher bei Studierenden rekonstruiert werden konnte, die sich im ersten und zweiten Studienjahr befanden, bleibt offen, ob sich diese Form des Arrangements als dauerhafte Integration des Studiums in die Lebensführung etablieren bzw. durchsetzen kann oder ob das Arrangement einer tiefgreifenderen Reorganisation unterzogen werden muss, damit das Studium erfolgreich bewältigt werden kann. Dennoch erweist sich diese Form des Arrangements vor allem zu Studienbeginn als hochfunktional, da das Studium erprobt werden kann, während andere Teilbereiche durch dieses kaum beeinflusst werden.

Das *flexible Arrangement* ist durch eine erhöhte Dynamik hinsichtlich der Organisation des studentischen Alltags gekennzeichnet. Dieses Arrangement wird wiederkehrend neu ausverhandelt und reorganisiert. Dies bietet zwar Flexibilität, birgt aber auch eine gewisse Instabilität in Bezug auf die Priorisierung des Studiums. Diese flexible Ausgestaltung des Arrangements erleichtert das Reagieren auf potenzielle Veränderungen (z. B. das Freiwerden zeitlicher Ressourcen aufgrund eines Wartejahres, weil eine Prüfung nicht bestanden wurde). Des Weiteren zeichnet sich dieses Arrangement durch einen hohen Grad subjektiven Autonomieempfindens aus. Dieses kann sich positiv auf die Studienmotivation auswirken. Auch wenn ein höheres Maß an Koordinationsaufwand der alltäglichen Tätigkeiten besteht, wenn Studierende vielfältige Teilbereiche in ihren Alltag integrieren, so generieren diese dennoch eine sich auf das Studium positiv auswirkende Motivation, weil der Alltag in seiner Abwechslung als

stimulierend wahrgenommen wird. Eine wiederkehrende Priorisierung des Studiums erweist sich à la longue aber als notwendig, um dieses erfolgreich abschließen zu können.

Im *verwobenen Arrangement* wirken die einzelnen Teilbereiche und deren Akteur*innen überwiegend unterstützend auf das Studium ein. Die Ausgestaltung dieses studentischen Arrangements orientiert sich primär an der Logik des sozialen Aufstiegs mittels Studium. Die geringen studienbezogenen Spannungen zwischen den Teilbereichen erleichtern die Koordination der Teilbereiche und die Priorisierung des Studiums. Dennoch kann die Fokussierung des Studiums auch zu einer als gering wahrgenommenen Autonomie führen, da sich die Lebensführung überwiegend an dem Ziel des Studienerfolgs und des sozialen Aufstiegs ausrichtet. Studierende thematisieren innerpersonale Spannungen hinsichtlich des geringen Maßes an subjektiv wahrgenommener Autonomie. Sie halten jedoch an dieser Form des Arrangements fest, da es sich in Bezug auf den Studienerfolg als überaus effizient erweist. Der Typus des verwobenen Arrangements konnte vor allem bei Studierenden rekonstruiert werden, die sich im letzten Drittel ihres Studiums bzw. kurz vor Studienabschluss befunden haben.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass anzunehmen ist, dass studentische Arrangements – trotz ihrer Stabilität und Routinisierung von Abläufen – als Fließgleichgewichte zu verstehen sind und sich daher auch während des Studiums verändern können (Holzkamp 1995; Kudera und Voß 2000a). Eine potenzielle Transformation zwischen den Idealtypen der Arrangements wäre also in weiterführenden Längsschnittstudien noch intensiver zu beforschen. Im Rahmen dieser Dissertation kann jedoch einer

systematischen längsschnittlichen Analyse aufgrund ihres Umfanges nicht nachgegangen werden.

6.2.8 Reflexive Betrachtung studentischer Lebensführung aus Sicht der interviewten First-in-Family Studierenden

In diesem Kapitel werden jene Aspekte dargelegt, welche aus Sicht der First-in-Family Studierenden als einflussnehmend auf studienbezogene Erfahrungen und den Studienerfolg wahrgenommen werden. Die übergeordneten Fragestellungen lauten: *Welche Aspekte verbinden die interviewten Studierenden damit ein*e First-in-Family Studierende*r zu sein? Wie reflektieren sie über ihre Studienbedingungen hinsichtlich sozialer, organisationaler und finanzieller Aspekte?*

Anhand von drei Unterkapiteln (siehe Kapitel 6.2.8.1 bis 6.2.8.3) wird aufgezeigt, (1) wie die interviewten Studierenden den Aspekt ‚ein*e First-in-Family Studierende*r zu sein' in Bezug auf ihr Studium wahrnehmen, (2) welche organisationalen Aspekte sie in Bezug auf das Studium kritisieren und (3) inwiefern Aspekte der Finanzierung sowie des Übergangs in den Arbeitsmarkt auf ihre studienbezogenen Erfahrungen einwirken. Abschließend wird zusammenfassend diskutiert, welche weiterführenden Forschungsperspektiven sich auf Basis der präsentierten Ergebnisse aufzeigen lassen. Zudem wird erläutert, inwiefern die Heterogenität der Gruppe der First-in-Family Studierenden seitens der Universität mehr Berücksichtigung finden könnte.

6.2.8.1 ‚Being First-in-Family'

Während einige der interviewten First-in-Family Studierenden im Interview darüber sprechen, dass sie bisher noch nicht darüber nachgedacht hätten, inwiefern ‚ein*e First-in-Family Studierende' zu sein eine Bedeutung für sie und ihre studienbezogenen Erfahrungen haben könnte, berichten andere davon, dass sie bereits häufiger darüber reflektiert hätten. Die empirische Analyse zeigt, dass jene First-in-Family Studierende, welche bewusst darüber reflektiert haben, den pionierhaften Charakter ihres Bildungsweges hervorheben. Zudem sprechen sie darüber, wie sie ihr Status als First-in-Family Studierende*r hinsichtlich organisationaler Aspekte des Studiums geprägt hat und wie sie sich im Unterschied zu anderen Studierenden wahrnehmen.

Vor allem Studierende der Bildungswissenschaft haben in überaus reflektierter Form über die Bedeutung des Studiums in Verbindung mit ihren Erfahrungen als First-in-Family Studierende gesprochen. Sie haben sich im Rahmen ihres Studiums bereits inhaltlich mit der Bedeutung der sozialen Herkunft in Zusammenhang mit Bildungsungleichheit auseinandergesetzt. Vor allem wird die Position des*der First-in-Family Studierenden mit einer persönlichen Entwicklung assoziiert.

Als erste Person in der Familie ein Studium zu absolvieren, verbinden die befragten Studierenden u. a. damit, in einen kritischen Austausch mit Kolleg*innen zu treten, den eigenen Lebensentwurf zu reflektieren und über zukünftige Lebensziele nachzudenken.

> Und da bin i̲ die Erste, die nach Wien gegangen is und die Erste, die s t u d i e r t und überhaupt so die Erste, die da ausgebrochen ist quasi. . . (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 28 Jahre alt, 3. Semester)

Für manche First-in-Family Studierende wird die Bedeutung, der*die Erste Studierende in der Familie zu sein, vor allem dahingehend deutlich, dass sie mit dem Studium einen anderen Lebensentwurf anstreben als jenen, den die Eltern vorleben bzw. für sie vorgesehen hätten:

> Ich hab‘ einfach ganz lange geglaubt, ich bin nicht schlau. Erm. Und dieses Gefühl hat auch mein Vater verstärkt einfach. Das war viel verbunden auch damit, dadurch dass er seine Träume nicht gelebt hat, erm, bin quasi ich die nächste gewesen, die nachgerutscht ist, die das machen hätt‘ soll'n für ihn. Und das war natürlich ein extrem psychosozialer Konflikt ja, den ich bis 33 - also bis jetzt - einfach mitgenommen hab‘ und jetzt zum ersten Mal mithilfe von Therapie einfach aufarbeiten kann ja. Und einfach merk „Ich mag nimma." Und d‘rum geht es jetzt für mich zum ersten Mal eigentlich d‘rum, erm, dass ich wirklich s a g e n kann oder mir überlegen kann, ohne dass irgendjemand anderes darauf Einfluss nimmt ja. Dass ich mir auch mal entspannt überlegen kann, wo will ich hingegen, ja. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 33 Jahre alt, 4. Semester)

Andere sprechen darüber, dass sie gemerkt hätten, dass die Eltern sie hinsichtlich organisationaler Aspekte des Studiums kaum unterstützen konnten. Auch merken sie an, dass ihnen eine Vorbildwirkung innerhalb der Familie in Bezug auf das Studium gefehlt hätte. Achim, ein Student der Humanmedizin, erzählt beispielsweise, dass ihm ein ‚role model‘ zur Orientierung gefehlt habe. Er denkt, dass er ein größeres Selbstvertrauen in seine studienbezogenen Fähigkeiten gehabt hätte, wenn es bereits jemanden in der Familie gegeben hätte, der ein Studium absolviert hat.

> Vielleicht noch ää jemand in der Familie, der auch Universitätsabschluss gehabt hat. Mmm als Beispiel zu haben. Um zu seh‘n . aam erstmal welche Möglichkeiten gibt es, zweitens gibt es überhaupt ää . ääm in dem Umfeld, im Ärzteumfeld eigentlich ä Variationen oder so - älle- alle Ärzte gleich? Ist ein Studium ää so leicht ab- zu absolvieren überhaupt und wie müsste man ein Studium überhaupt angehen? Diese Fragen konnt‘ ich mir

> – musst‘ ich selber erleben, konnt‘ ich nich‘ so wirklich . von ander‘n Menschen irgendwie erhalten. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 27 Jahre alt, 7. Semester)

Auch die Humanmedizinstudentin Anna erzählt, dass sie denkt, dass es ihr geholfen hätte, auf studienbezogene Erfahrungen innerhalb der Familie zurückgreifen zu können:

> Aber ja, es is‘ halt, meine Eltern hatten halt null Erfahrung, das is‘ vielleicht ein Punkt, ja, sie hatten halt in die Richtung überhaupt keine Erfahrung, wie wo was wann, ja, mein, es durch die Jahre hätte sich wahrscheinlich ja schon viel verändert, ja weil früher studieren und heute studier‘n is‘ ganz anders. Aber es, wie g‘sagt, null Erfahrung, ich musste halt alles irgendwie auch selber in Erfahrung bringen und konnte keine vergangenen Geschichten jetzt herannehmen. (Studierende der Humanmedizin, weiblich, 29 Jahre alt, 17. Semester)

Studienbezogene Erfahrungen innerhalb der Familie sind aus Sicht der Studierenden vor allem dahingehend von Bedeutung, dass man dann eine gemeinsame „Geschichte“ teilen würde. Sowohl einen gemeinsamen Erfahrungshorizont zu haben als auch das Vertrauen zu spüren, es ebenso wie andere aus der Familie schaffen zu können, erachten die Studierenden als Vorteile, auf die sie als First-in-Family Studierende jedoch nicht zurückgreifen konnten. Der Aspekt des ‚Pionierhaften‘ kann somit eine Unsicherheit zu Studienbeginn in Bezug zur Frage, ob das Studium wohl gelingen wird, auslösen. Das ‚Pionierhafte‘ kann jedoch auch einen selbstermächtigenden Aspekt in sich tragen:

> Also ich war immer a Mensch, der weitergehen wollt . und der sich eben entwickelt und durch so a Studium entwickelt man sich, find ich, schon auch. Also. Man denkt ja auch da drüber nach, was man lernt und man kriegt ja dann vielleicht auch a andere Auffassung von vielem. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 28 Jahre alt, 3. Semester)

Einige der interviewten Studierenden sind stolz darauf, die Ersten in der Familie zu sein, die studieren, und empfinden Freude dabei, neue Lebenswege – außerhalb der familial vorgelebten Lebensentwürfe – zu erproben. Sie wollen ihren Erfahrungsschatz auch innerhalb der Familie, z. B. an jüngere Geschwister, weitergeben und haben das Gefühl, eine Vorbildfunktion innerhalb der Familie einzunehmen. Diese Vorbildwirkung thematisieren manche Studierenden jedoch auch kritisch, vor allem wenn sie ihnen von der Familie zugeschrieben wird.

> Und . der Vater von de-e-r . von der Freundin von meinem Cousin, von der Verlobten . der der würde zu mir kommen und sagen: „Unser Herr Doktor", und so weiter, er würde mich hochstellen und so, weil es gibt ja nich' so viele - oder keinen in der Familie, in den Famili-<u>en.</u> Das macht mich bis heute immer noch se-e-e-hr unwohl. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 27 Jahre alt, 7. Semester)
>
> Also für die [Eltern] ist das irgendwie eine hohe Sphäre, wo lauter intellektuelle Menschen sich austauschen. Was es <u>überhaupt nicht ist</u>. (Studierender der Betriebswirtschaft, männlich, 32 Jahre alt, 8. Semester)

Hinsichtlich der Wahrnehmung in Bezug auf die Zugehörigkeit zu Peers an der Universität zeigt sich, dass vor allem die interviewten First-in-Family Studierenden der Humanmedizin davon gesprochen haben, dass sie soziale Unterschiede im Studium wahrnehmen:

> Und auch im Studium sind tendenziell die, die wirklich recht reich sind auch mit den Leuten zusammen, die auch recht reich sind. Und das ist so . da gibt es auch so verschiedene Klassenbildungen auch. Ich mein' jetzt im Medizinstudium, es g e h t, aber trotzdem hast du so Leute, die so, weiß ich nicht . Man weiß oder fragt sich manchmal: „Sind die irgendwie Grafen oder sowas?" (Student der Humanmedizin, männlich, 25 Jahre alt, 7. Semester)

Auch die deutliche Berufsvererbung im Bereich der Humanmedizin fällt manchen Studierenden auf.

> Und bei mir 50 % der Studierenden […]. Die Eltern sind alle Ärzte. (Student der Humanmedizin, männlich, 27 Jahre alt, 7. Semester)

In anderen Studienrichtungen haben die interviewten First-in-Family Studierenden nicht über wahrgenommene Herkunftsunterschiede zwischen sich und Studierenden, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen, gesprochen. Die quantitativen Ergebnisse in Kapitel 6.1 zeigen, dass First-in-Family Studierende in dem Fach Humanmedizin am deutlichsten unterrepräsentiert sind. Zudem zeigen weitere Studien, dass das Fach der Humanmedizin eines jener Studienfächer mit dem höchsten Prestige ist, und daher vermehrt von ökonomisch besser gestellten Studierenden gewählt wird, sowie die berufliche Vererbung in diesem Fach besonders hoch ist (Triventi et al. 2017a; Triventi 2013; Helland und Wiborg 2018; van de Werfhorst und Luijkx 2010; Beagan 2005; Brosnan et al. 2016).

Das folgende Kapitel diskutiert jene Aspekte, die von den interviewten First-in-Family Studierenden als besonders herausfordernd hinsichtlich der universitären Organisation des Studiums wahrgenommen werden und zeigt deren genannte studienbezogene Wünsche bzw. Lösungsvorschläge auf.

6.2.8.2 Organisation des Studiums seitens der Universität

In diesem Kapitel werden Aspekte thematisiert, die Studierende in den Interviews hinsichtlich der universitären Organisation des Studiums kritisieren. Diese Aspekte beziehen sich vor allem auf das Thema der sozialen Organisation, d. h., inwiefern es die Studienorganisation erlaubt, Peer-Beziehungen an der Universität

aufzubauen und zu festigen. Des Weiteren geht es um organisationale Aspekte, die zu Studienverzögerungen führen können, wie beispielsweise eine geringe Anzahl an Prüfungsterminen, Sequenzierungen oder auch das fehlende Angebot für erwerbstätige Studierende.

Einige der interviewten Studierenden wünschen sich mehr Freiraum im Zusammenhang mit der ‚Selbstorganisation' des Studiums.

Manche Studierende merken in den Interviews diesbezüglich kritisch an, dass die Universität ihre Erwartungen dahingehend nicht erfüllt hätte.

> Meine Vorstellung von Uni war halt, dass ich auch selbst mehr entscheiden kann. Ich hab' jetzt gemerkt, dass ich nicht so viel entscheiden kann. Da es eigentlich ein Curriculum gibt und man kann sich genau entscheiden, wann man was macht. Aber im Endeffekt muss man das machen und kann jetzt nicht so viel sich orientieren, wie ich es eigentlich erwartet hab'. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 21 Jahre alt, 3. Semester)

Viele der Studierenden sprechen sich in den Interviews gegen eine „Verschulung" der Universität aus. Über Flexibilität hinsichtlich der Organisation der eigenen Zeit zu verfügen und die Lebensführung selbstbestimmt gestalten zu können wird von vielen Studierenden als wichtiges Merkmal der Studienphase artikuliert. Dies betrifft auch die Teilbereiche außerhalb des Studiums, wie beispielsweise eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit.

> Also, es spiegelt sich, glaub' ich, auch in meinem Job wider, dass ich mir alles selbst einteilen <u>muss</u>, aber es vor allem <u>kann</u>. Also aus meiner Sicht. . Und das für mich eher eine Bereicherung, als eine Begrenzung darstellt. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 21 Jahre alt, 3. Semester)

Was sich die interviewten Studierenden der Bildungswissenschaft und der Betriebswirtschaft jedoch stärker wünschen, ist zu Studienbeginn mehr Unterstützung zu erhalten, um mit Anmeldemodi und Studienstruktur besser vertraut zu werden.

> Wir haben schon am Anfang vom Studium hatten wir . erm . diese Einführungsstunde oder so. . Aber mir kommt das viel zu wenig vor. Und es war einfach. Ja. Es war einfach alles sehr schwierig. Also, ich hab‘ wirklich alles eigentlich nur von Freunden herausgefunden. Ich selbst hab‘ da eigentlich nicht wirklich viel verstanden. . (Studierender der Bildungswissenschaft, männlich, 25 Jahre alt, 6. Semester)

Dies betrifft meist organisatorische Aspekte und die Einführung in das Anmeldesystem, mithilfe dessen sich die Studierenden für Lehrveranstaltungen und Prüfungen anmelden können.

> Vor allem am Anfang. Das war eine Katastrophe. Das Anmelden für die Vorlesungen und alles. Wie man das endlich versteht mit dem [Name des Anmeldesystems der Universität] und was man alles angeben muss und . . Ja. Schrecklich. Ja. (Studierender der Bildungswissenschaft, männlich, 25 Jahre alt, 6. Semester)

Einige erzählen, dass sie Seminare im Vergleich zu Großveranstaltungen bevorzugen würden, nicht nur, weil ihnen dann das Kennenlernen von Peers leichter fallen würde, sondern weil sie auch das Lernen in einem solchen Format in seiner Wirkung als nachhaltiger einschätzen.

> So unimäßig hab‘ ich eigentlich nur dort [Seminare] viel gelernt. Weil Vorlesungen. Da muss man einfach nur das lernen und dann vergisst man es eh wieder. Außer es ist wirklich was, was dich interessiert. . (Studierender der Bildungswissenschaft, männlich, 25 Jahre alt, 6. Semester)

Ein weiterer Aspekt, den die interviewten First-in-Family Studierenden der Bildungswissenschaft und Betriebswirtschaft als

studienbezogene Hürde beschreiben, ist die Anonymität und Unpersönlichkeit, die sie überwiegend zu Studienbeginn an der Universität erfahren.

> Diese Anonymität. Also diese Anonymität ist echt. Also es ist für mich schwierig, weil ich halt. Weil ich mir leichter tu‘, wenn ich d‘rüber red‘ mit anderen. Oder auch nochmal Fragen stellen kann, wo ich mir dann vielleicht denk: „Ok, jetzt stell‘ ich keine Frage, wenn da 400 Leute sitzen.“ (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 21 Jahre alt, 3. Semester)
>
> […] an der Uni bist du halt eine Nummer und du musst dich selber durchschlagen. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 21 Jahre alt, 5. Semester)
>
> Mmm .. ja einfach diese Unpersönlichkeit am Anfang. Ich mein, es war . mir bewusst. Aber es is trotzdem traurig. Ich hoffe, die Phase hört schnell auf (lacht). (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 20 Jahre alt, 2. Semester)

Die interviewten Studierenden der beiden Studienrichtungen Bildungswissenschaft und Betriebswirtschaft würden sich wünschen, in kleineren Gruppen zusammenarbeiten zu können. Sie erzählen, dass ihrer Meinung nach Kurse mit einer geringeren Teilnehmendenzahl stattfinden sollten, damit die Entstehung eines Gemeinschaftsgefühls erleichtert würde. Zudem sollte es aus ihrer Sicht leichter möglich sein, Kurse gemeinsam mit bereits vertrauten Studienkolleg*innen zu besuchen, anstelle stets mit unterschiedlichen Kolleg*innen zusammenarbeiten zu müssen, da dies die Entstehung längerfristiger Peer-Beziehungen an der Universität erschweren würde (siehe auch Kapitel 6.2.2).

> Ääm, das is‘ nur schwierig, dass man halt mit wenig Leuten in Kontakt is‘, die wirklich cool sind, einfach, weil man jedes Mal – man hat halt keine äm keine Möglichkeit mit den Leuten, mit denen man zusammen kommt auch tatsächlich die nächsten Kurse noch zusammen zu sein, weil’s diese Anmeldesysteme gibt, die ja doch das schon ziemlich

> randomisieren (lacht). (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 26 Jahre alt, 4. Semester)

Weiters sprechen die Studierenden davon, dass sie sich mehr Flexibilität hinsichtlich der Terminierung von Prüfungsterminen wünschen würden.

> Also . das find ich schon schwierig hier an der [Universität], dass man halt diese langen Ferien hat, also diese drei Monate Sommerferien eigentlich fast . und die dann angedacht sind, um Praktikum zu machen, aber man während dem Semester, also während den drei Monaten Studium einfach soo wahnsinnig überladen wird mit Aufgaben und auch äm Klausuren, To-Do's, Abgaben, dass man irgendwie immer das Gefühl hat: Ok, man muss jetz' irgendwie immer 200 % geben und dann null. 200 % - null. (Studierende der Betriebswirtschaft, weiblich, 26 Jahre alt, 4. Semester)

Mehrere Studierende erzählen zudem von bestimmten Prüfungsmodi, die ihren Studienfortschritt erheblich erschweren würden. Dies betrifft zum Beispiel Prüfungen, die nur einmal pro Jahr absolviert werden können und im Falle eines negativen Ergebnisses erst nach einem Jahr wiederholt werden können. Dies betrifft vor allem Studierende der Humanmedizin. Im Fall der Humanmedizinstudentin Anna führt eine nicht bestandene Prüfung zum Beispiel dazu, dass sie ihr Studium für ein Jahr hat unterbrechen müssen. Sie hat während dieser Zeit eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit aufgenommen. Diese hat sie benötigt, da ihre Eltern aufgrund des fehlenden Studienfortschrittes ihre finanzielle Unterstützung verringert haben und sie zudem aufgrund ihres Alters diverse Unterstützungsleistungen, wie beispielsweise die Kinderbeihilfe, verloren hat. Durch die Reorganisation ihres Lebensarrangements innerhalb dieses Jahres hat sich die Priorisierung ihres Studiums verringert. Die Erwerbstätigkeit behält sie auch

nach dem Wartejahr bei, da sie sich ihren Lebensunterhalt nun selbstständig finanziert.

Auch Studierende der Bildungswissenschaft berichten von Prüfungsmodi, die sie in ihrem Studienfortschritt behindern.

> Die Vorlesung mit Übung. Das find‘ ich sehr schlimm. Weil da kann man nur einmal. Also da muss man so Teilleistungen erbringen und da gibt es einen Test irgendwann. Und den Test kann man nur einmal machen. Den kann man nicht wiederholen. Und wenn man das nicht schafft und du zu wenig Teilpunkte hast, musst du ein ganzes Jahr warten, weil sie nur im Sommersemester oder Wintersemester angeboten wird. (Studierender der Bildungswissenschaft, männlich, 25 Jahre alt, 6. Semester)

Zudem werden Sequenzierungen als besondere Hürden in Bezug auf den Studienfortschritt wahrgenommen.

> Also. . Grad in Bildungswissenschaften ist es so, dass es ganz viele Übungen gibt und die aufeinander aufbauen und wenn du die Übung ned hast, kannst du des ned machen und . . dann kommt noch dazu, dass manche Übungen nur einmal im Jahr angeboten werden. Und wenn man dann in eine nicht reinkommt oder halt von der Arbeit keine Zeit hat, dann verschiebt sich des halt alles um mindestens 1 Jahr. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 28 Jahre alt, 3. Semester)

Aus Sicht der interviewten First-in-Family Studierenden mangelt es im Studium auch an einem Angebot, das auf erwerbstätige Studierende zugeschnitten ist. Vor allem Studierende des Faches Bildungswissenschaft haben häufig über diesen Umstand gesprochen. Vor allem in Bezug auf dieses Studienfach haben die quantitativen Ergebnisse in Kapitel 6.1.2 gezeigt, dass vor allem in diesem Studienfach besonders viele Studierende erwerbstätig sind.

> Also es gibt zwar so Blockveranstaltungen am Wochenende, aber da musst halt auch mal reinkommen und des weiß man halt vorher a nie, ob

> man jetzt genau die Seminare besuchen kann. . . . . . Ja. Da wird irgendwie sehr wenig Rücksicht genommen drauf. Ja. . (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 28 Jahre alt, 3. Semester)
>
> Die [Name der Universität] schreibt ja keine berufsbegleitenden Studiengänge aus. Ich. Also meiner Meinung nach, so wie ich das verstanden hab', geht die [Name der Universität] ja davon aus, dass du nur studierst. Also. . Es gibt z. B. wenig Veranstaltungen am Nachmittag. Oder . am Vormittag. Ja. Schon mehr. Aber es gibt wenig am Nachmittag. Oder weniger, die mal am Wochenende sind oder am Abend. Also ich glaub', ich hab' <u>eine</u> Vorlesung bisher in meinem Studium am Abend g'habt. Erm. . Ja. Und des wär' glaub' ich für berufstätige Studierende schon a Erleichterung. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 28 Jahre alt, 3. Semester)

Einige der interviewten Studierenden sprechen sich auch dafür aus, dass das Sammeln von Berufserfahrung im organisatorischen Rahmen des Studiums stattfinden sollte. Das heißt, sie fordern eine stärkere Institutionalisierung beruflicher Erfahrungen im Rahmen des Studiums.

> Uns wird ja auch so ehrlich gesagt, dass es halt ohne Berufserfahrung schwierig ist. Also ist es natürlich auch die Eigenverantwortung von jedem selbst. Kann man so und so sehen. Aber natürlich könnte die [Name der Universität] sagen: „Hey, wir haben da die und die Partner z. B. die Caritas - also in meinem Studiengang - die MA11, MA10. Und hey, wir könnten da. Haben's dieses und dieses Programm, wo irgendeiner in den Semesterferien Praktikum machen könnt." (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 28 Jahre alt, 3. Semester)

Manche Studierende sprechen davon, dass ihnen bewusst ist, dass sie nach Studienabschluss mit anderen Absolvent*innen am Arbeitsmarkt konkurrieren werden, und versuchen deshalb, bereits während des Studiums Berufserfahrung zu sammeln, um bessere Chancen am Arbeitsmarkt zu erhalten.

> Es gibt irgendwann im Studium dann dieses Konkurrenzdenken, wo man irgendwann merkt so: „Ok. Ich hör' jetzt bald auf und wir haben alle

> dieselben Voraussetzungen und wer kriegt dann welchen Job." Und ja. Warum mach' ich das [studienbegleitend erwerbstätig sein]? Dass ich an Job krieg'. Und die anderen haben halt keinen. (lacht). Und dann hab' ich natürlich bessere Chancen. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 28 Jahre alt, 3. Semester)

Von einer stärkeren Institutionalisierung hinsichtlich der Vermittlung von Praktika oder berufsbezogenen Fähigkeiten können Studierende vor allem dann profitieren, wenn die Universität soziales Kapital zur Verfügung stellt, welches für den Übergang in den Arbeitsmarkt bedeutend ist.

Neben oben diskutierten sozialen und organisationalen Aspekten, die aus Sicht der Studierenden seitens der Universität verbessert werden sollten, sprechen sie auch häufig über Aspekte hinsichtlich der Finanzierung des Studiums, die aus ihrer Sicht den Studienfortschritt und studienbezogene Erfahrungen ebenso maßgeblich beeinflussen.

6.2.8.3 Finanzierung des Studiums

In diesem Kapitel werden jene Wünsche dargelegt, welche die Studierenden in den Interviews hinsichtlich ihrer finanziellen Situation und potenzieller Unterstützungsmöglichkeiten geäußert haben. In den Interviews haben einige Studierende davon erzählt, dass ihnen vor allem finanzielle Unterstützung für das Studium gefehlt habe – sowohl seitens der Eltern als auch in Form von Stipendien oder anderen Förderungsmöglichkeiten. Der Humanmedizinstudent Achim erzählt beispielsweise, dass eine finanzielle Unterstützung ihm dabei geholfen hätte, früher aus dem gemeinsamen Haushalt mit seiner Tante und seinem Onkel auszu-

ziehen. Das Zusammenleben mit diesen beiden habe ihn psychisch sehr belastet.

> Ich hätte ‘n ordentliches Leben gefühl-ä-geführt und hätte nich‘ so viel Krach zuhause mit meiner Tante und meinem Onkel. Aam weil wir da eben Probleme hatten, die wir nicht kommunikativ üb-e-e-erhaupt gelöst hatten, damals, oder haben immer noch. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 27 Jahre alt, 7. Semester)

Achim erzählt, dass er sehr darunter gelitten habe, dass ihm sein Vater wiederholt versprochen habe, ihn finanziell zu unterstützen, ohne dieses Versprechen je eingelöst zu haben. Der Student erhält seit Beginn des Humanmedizinstudiums finanzielle Unterstützung von seiner Mutter.

> Meine Mutter hat mi-i-ir jetzt in der . letzten Zeit mehr geholfen. Zum Glück. Ja. Sie hat mir seit dem Beg- Beginn des Medizinstudiums mehr geholfen. Es wären zum Beispiel zweihundert Euro im Monat, die sie - wie sie mir geholfen hatte. Mittlerweile, im vierten Jahr, hilft sie mir ja mit fünfhundert Euro im Monat. (Studierender der Humanmedizin, männlich, 27 Jahre alt, 7. Semester)

Für Studierende, die bereits vor ihrem Studium erwerbstätig sind, bedeutet ein Studienbeginn häufig, finanzielle Einschnitte in Kauf zu nehmen.

Melanie, eine Studentin der Bildungswissenschaft, die ihr Studium im ersten Jahr mittels studienbegleitender Erwerbstätigkeit finanziert hat, erzählt, wie schwer ihr der Übergang zu einer Studienfinanzierung mittels Stipendium gefallen sei.

> Ja des war für mi‘ eigentlich wirklich des Schwierigste. . . Und eben a . diese Sicherheit aufzugeben . von. Also i verdien‘ halt, seitdem i 16 bin und bin’s einfach gewohnt, i muss ned jeden Euro zweimal umdrehen und i kann einfach essen gehen, wenn i Lust hab‘ und brauch‘ da ned überlegen und . . eben . des a aufzugeben, dass i weiß: „Ok. Jetzt muss i langsam

> a biss‘l schau‘n“ (lacht). (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 28 Jahre alt, 3. Semester)

Anna, eine Studentin der Humanmedizin, erzählt, dass die Finanzierung des Studiums mittels Erwerbstätigkeit sie vor allem dahingehend einschränkt, dass diese Erwerbstätigkeit kaum an die Anforderungen des Studiums angepasst werden kann. In der Studienabschlussphase, in welcher sie ihre Diplomarbeit schreibt, hätte sie gerne ihre studienbegleitende Erwerbstätigkeit aufgegeben, um sich dem Studium besser widmen zu können. Trotz ihrer Anstrengungen, ein Stipendium zu bekommen, habe sie ihre Erwerbstätigkeit jedoch nicht aufgeben können, da sie die Studienbeihilfe in der Mitte des Studiums verloren habe.

> […] ich hab‘ dann relativ, ich glaub‘ mittig vom Studium meine Studienbeihilfe verlor‘n, weil‘s dann doch g‘heißen hat, meine Eltern verdienen viel mehr, was aber dann irgendwie eigenartig war, weil meine Eltern ham ja nicht mehr bei mir gewohnt, ja. Ich hab‘ ja schon selbstständig, ich hab‘ alleine gewohnt […]. (Studierende der Humanmedizin, weiblich, 29 Jahre alt, 17. Semester)

Auch Katharina, eine Studentin der Bildungswissenschaft, spricht davon, dass sie sich mithilfe einer besseren finanziellen Unterstützung ihr Studium flexibler hätte gestalten können und gerne mehr facheinschlägige Berufserfahrung hätte sammeln wollen:

> Also. . Ich würd so gern. Ich würd <u>gern</u> Praktika machen. Aber es ist natürlich schwierig, wenn ich Praktika mach, muss ich ma Urlaub nehmen. Und so verrückt bin ich dann doch noch ned, dass ich in meinem Urlaub auch noch Praktika mach. Erm. . Ich nehme zwar Urlaub für’s Lernen, aber Praktika mach ich noch ned. Erm. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 28 Jahre alt, 3. Semester)

Studierende berichten davon, dass sie im Fall einer finanziellen Unterstützung eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit zwar

meist nicht gänzlich aufgeben würden, sich jedoch freier entscheiden könnten, welchen Tätigkeiten sie nachgehen wollen und in welchem Stundenausmaß.

> Und auch . also ich glaub‘, würd‘ ich eine Unterstützung bekommen, würd‘ ich wahrscheinlich weniger arbeiten. Erm. Aber ich würd‘ trotzdem arbeiten. Dann würd‘ ich vielleicht . erm . irgendwie freiwillig in einem sozialen Beruf arbeiten, glaub‘ ich. Also irgendwie bei der Caritas oder so. Das würd‘ ich halt gerne auch noch machen. Aber. Ich weiß, es ist nicht möglich für mich. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 21 Jahre alt, 3. Semester)

Vor allem jüngere Studierende, die sich am Beginn des Studiums befinden, sprechen sich in den Interviews deutlich gegen eine Finanzierung aus, die an den Studienfortschritt geknüpft ist. Das Studium wird als Lebensphase wahrgenommen, in welcher es zentral ist, sich entwickeln zu können. Dies wird als wichtiger Aspekt des Studiums erachtet, in den Studierende auch Zeit innerhalb ihres studentischen Arrangements investieren möchten.

> Und ich hab‘ mir halt gedacht: Ok, würd‘ ich das [Beihilfe] gerne kriegen wollen? Einerseits ja, weil dann hätte ich keine finanziellen Sorgen und könnte mich mehr auf mein Studium konzentrieren. Andererseits möchte ich nicht, dass mein Studium mein einziger Lebensmittelpunkt ist. […].
>
> Also ich würde, glaub‘ ich, auch nicht . . es geht ja auch irgendwie die Argumentation damit einher, wenn man das [Beihilfe] kriegt, dass man halt in der Regelstudienzeit halt studieren sollte. Aber das würd‘ ich halt auch nicht wollen, weil ich mir denk‘: Mein Studium ist halt auch die Zeit für mich, wo ich mich entwickeln kann. […]. (Studierende der Bildungswissenschaft, weiblich, 21 Jahre alt, 3. Semester)

Finanzielle Sorgen beziehen sich jedoch nicht nur auf das Bestreiten des Lebensunterhalts während des Studiums, sondern auch auf die Ausstattung mit notwendigen studienbezogenen materiellen Ressourcen. Anna berichtet beispielsweise davon, dass sie

sich das für ihr Studium notwenige technische Equipment nicht leisten konnte. In untenstehender Passage beschreibt sie, wie sie dies als deutlichen Unterschied in Bezug auf ihre Studienkolleg*innen wahrgenommen hat.

> Oder ja, zum Beispiel, ich hab' . den ältesten Computer gehabt, ja, ich war, es is' nicht so, dass - ich war kein Studentin mit'n Laptop oder die mit'n Laptop im im im Hörsaal gesessen is', weil's mir gefehlt hat finanziell. Also da, wenn man da mehr Unterstützung bekommt, dann wär' das natürlich super. Also das hätt' ich schon geändert. Ich hätt' gern ein bisschen mehr Geld zur Verfügung g'habt, dass ich mich doch irgendwie mehr einrichten hätt' können. Ich bin halt altmodisch mit'n College-Block auf da Uni gesessen. Sonst nur Bildschirme hat ma geseh'n und ich war der Typ mit College-Block. (Studierende der Humanmedizin, weiblich, 29 Jahre alt, 17. Semester)

Erst für das Schreiben der Diplomarbeit habe sie sich einen Laptop geleistet. Davor habe sie alle Aufgaben und Seminararbeiten auf einem alten Computer verfasst. Ein Umstand, den sie im Interview als „Tortur" bezeichnet. Einige der interviewten Studierenden würde also unter anderem eine Ausstattung mit technischen Geräten benötigen, die z. B. in Form von Leihgaben seitens der Universität verliehen werden könnten.

6.2.8.4 Zusammenfassung: Reflexive Betrachtung studentischer Lebensführung aus Sicht der interviewten First-in-Family Studierenden

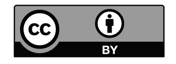
In den vorangegangenen Unterkapiteln 6.2.8.1 bis 6.2.8.3 wurden folgende Fragestellungen untersucht: *Welche Aspekte verbinden die interviewten Studierenden damit ein*e First-in-Family Studierende*r zu sein? Wie reflektieren sie über ihre Studienbedin-*

gungen hinsichtlich sozialer, organisationaler und finanzieller Aspekte? Die Analyse der Interviews hat unter anderem gezeigt, dass einige der Studierenden den Aspekt ‚First-in-Family Studierende*r zu sein' dahingehend wahrnehmen, dass sie auf „keine gemeinsame Geschichte" innerhalb der Familie in Bezug auf studienbezogene Erfahrungen zurückgreifen können. Der*die erste Studierende in der Familie zu sein, wird von einigen jedoch auch als selbstermächtigend wahrgenommen. Sie beschreiben sich als Pionier*innen innerhalb der Familie und sind stolz darauf, als Erste*r einen Lebensweg zu erproben, der innerhalb der Familie noch nicht beschritten wurde. In diesem Fall kann das Merkmal ‚First-in-Family Studierende*r zu sein' eine zusätzliche studienbezogene Motivation darstellen und damit auch deren Persistenz in Bezug auf das Studium fördern. Sie sehen das Studium unter anderem als Möglichkeit, sich persönlich weiterentwickeln und über sich hinauswachsen zu können. Die meisten interviewten First-in-Family Studierenden teilen zudem die Narration, dass sie sich ihren Bildungserfolg „selbst erarbeitet" haben und bewerten dies als positives Leistungskriterium in Bezug auf ihre Person.

Auch wenn die interviewten Studierenden den Übergang an die Universität erfolgreich bewältigt haben und sich manche zum Zeitpunkt des Interviews bereits kurz vor ihrem Studienabschluss befinden, stehen einige der Interviewten ihrem Studienerfolg jedoch auch ambivalent gegenüber: Sie investierten sehr viele Ressourcen in ihr Studium und haben über die Dauer des Studiums zahlreiche Entbehrungen in Kauf genommen. Manche fühlen sich auch von ihren Familien unter Druck gesetzt, den gewünschten Studienerfolg zu erreichen und den erwarteten Leistungen gerecht zu werden.

Studienbezogener Erfolg wird seitens der Studierenden höchst unterschiedlich definiert, wie bereits Delahunty und O'Shea (2019) zeigen konnten. Die Analyse hat gezeigt, dass Studienerfolg seitens der Studierenden vor allem in Bezug auf die Gesamtheit ihres studentischen Lebensarrangements bewertet wird. Das bedeutet, dass neben messbaren Kriterien (z. B. absolvierte ECTS oder Noten) auch Aspekte des Umgangs mit einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit bedeutend sind oder auch die persönliche Weiterentwicklung als wichtig erachtet wird. Die Lebenssituationen der Studierenden gestalten sich höchst unterschiedlich und nehmen maßgeblich Einfluss darauf, inwiefern Studienerfolg gelingen kann.

Es würde einer Vielfalt an Maßnahmen bedürfen, die – anstelle einer "one-size-fits-all" Lösung (Thomas 2001; O'Shea 2016) – die diversen Lebensarrangements der Studierenden berücksichtigen. Auch eine gezielte finanzielle Unterstützung z. B. in Form von Sachleistungen (z. B. technische Geräte wie Laptops per Leihgabe zur Verfügung stellen) erscheint notwendig.





7 Zusammenfassung und Schlussbetrachtung

Ein zentrales Ziel bildungspolitischer Aktivitäten innerhalb des europäischen Hochschulraums (EHR) ist der Auf- und Ausbau einer sozial inklusiven Kultur an Hochschulen (Stichwort: „Widening Participation, Retention and Completion“; Details siehe z. B. Holmegaard et al. 2017; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020; Quinn et al. 2005; The Bologna Process und European Higher Education Area 2015). In diesem Kontext befasst sich diese Dissertation mit einem hochaktuellen und bedeutenden Thema: den studienbezogenen Erfahrungen von Studierenden, die als Erste innerhalb ihrer Familie ein Studium aufnehmen (First-in-Family Studierende) und erwerbstätig sind. Ziel ist die Rekonstruktion studentischer Lebensführung jener Individuen, die innerhalb der Studierendenpopulation mit spezifischen Anforderungen konfrontiert sind, welche den Zugang zu einem Studium sowie den Studienerfolg erschweren können (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft 2017; O'Shea 2016; Magri Eller et al. 2016; Moreau und Leathwood 2006; Spiegler und Bednarek 2013).

Im Zentrum dieser Dissertation steht der „Balanceakt“, den erwerbstätige First-in-Family Studierende zwischen Studium, Erwerbstätigkeit, Familie und anderen Lebensbereichen herstellen. Es wird nach unterschiedlichen Arten studentischer Lebensführung sowie deren Einbettung in strukturelle bzw. kontextuale Bedingungen gefragt (Kleemann 2001). In diesem Zusammenhang

F. Lessky, *Studium als Balanceakt*, Rekonstruktive Bildungsforschung 41, https://doi.org/10.1007/978-3-658-40359-1_7

wird herausgearbeitet, wie Studierende, angeleitet durch studienbezogene Sinnzuschreibungen und Deutungsmuster, zu unterschiedlichen Bewältigungsstrategien ihres Studienalltags gelangen. Diese Studie geht davon aus, dass das Erleben des Hochschulstudiums von verschiedenartigen, übergreifenden Lebensbereichen bzw. Sozialisationsräumen geprägt ist. Diese Lebensbereiche müssen von Studierenden innerhalb ihrer alltäglichen Lebensführung koordiniert werden, damit eine dauerhafte Integration des Studiums in den Alltag – und damit auch ein Studienerfolg – gelingen kann.

Das theoretische Instrumentarium für die Analyse bilden (1) die Relationale Theorie Pierre Bourdieus (siehe Kapitel 4.1), (2) weiterführende strukturtheoretische Überlegungen in Bezug auf das Passungskonzept und die Habitustheorie (siehe Kapitel 4.1.3.1 und 4.1.5) sowie (3) das Konzept der Alltäglichen Lebensführung (siehe Kapitel 4.2). Bourdieus Relationale Theorie wurde verwendet, um die Dimension des Bildungsaufstiegs zu fokussieren, die sich daraus ergibt, dass die Mitglieder der interessierenden Gruppe First-in-Family Studierende sind. Die weiterführenden strukturtheoretischen Überlegungen in Bezug auf Bourdieus Passungskonzept und seine Habitustheorie ermöglichen es, den Beitrag familialer Konstellationen und Bildungsorientierungen für die Bildungsbiografie zu analysieren und damit die Perspektive Bourdieus zu erweitern (siehe u. a. Labede et al. 2020; Labede und Thiersch 2014a, 2014b; Silkenbeumer et al. 2017; Helsper 2012). Unter Bezugnahme auf diese weiterführenden Überlegungen konnten vor allem studienbezogene Sinnzuschreibungen herausgearbeitet werden, die sich als besonders bedeutsam für den Bildungsaufstieg und den Studienerfolg erweisen.

Um die aktive Konstruktionsleistung der Individuen sowie die dynamischen Veränderungsprozesse untersuchen zu können, wurde als dritter Ansatz das Konzept der Alltäglichen Lebensführung gewählt. Mit diesem konnte vor allem die Dimension der Vereinbarkeit unterschiedlicher Lebensbereiche fassbar gemacht werden. Dieser theoretische Zugang beschäftigt sich explizit mit den dynamischen Prozessen der Organisation des Alltags und erweist sich daher für die Erforschung des Zusammenwirkens diverser Lebensbereiche innerhalb studentischer Lebensführung als besonders geeignet. Die Kombination der dargelegten Konzepte stellt ein innovatives Forschungsvorhaben dar, welches es erlaubt, studienbezogene Erfahrungen von First-in-Family Studierenden umfassend zu analysieren.

Diese Studie basiert auf einem Mixed-Methods-Design. Innerhalb dieses Forschungsdesigns wurden sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren angewendet (siehe auch Kapitel 5).

QUANTITATIVE STUDIENERGEBNISSE

Unter Durchführung einer statistischen Sekundärdatenanalyse der Studierenden-Sozialerhebung aus dem Jahr 2015 (N=19 907), in Kooperation mit der Hochschulforschungsgruppe des Instituts für Höhere Studien (IHS), wurde folgende **quantitative Forschungsfrage** untersucht: ***Welche Faktoren beeinflussen, differenziert nach Studierendengruppen sowie Studienrichtungen, das Ausmaß studienbegleitender Erwerbstätigkeit?***

Nach dem Ausmaß studienbegleitender Erwerbstätigkeit zu fragen ist insofern zentral, als Studien zeigen, dass First-in-Family Studierende tendenziell häufiger einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nachgehen bzw. sie dies in höherem Ausmaß tun

als Studierende, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen (O'Shea 2016; Magri Eller et al. 2016; Moreau und Leathwood 2006; Spiegler und Bednarek 2013). Diese Frage nach den Einflussfaktoren auf das Ausmaß studienbegleitender Erwerbstätigkeit erscheint zudem auch deshalb zentral, weil vor allem das zeitliche Ausmaß der Erwerbstätigkeit (>10 Stunden/Woche) negative Auswirkungen auf Studienfortschritt sowie den Studienerfolg haben kann (siehe Kapitel 3.3.2). Im Rahmen dieser Dissertation wurden erstmalig quantifizierbare Daten aus Österreich differenziert nach First-in-Family Studierenden unterschiedlicher Studienrichtungen analysiert. Die Betrachtung der Datenlage in Österreich ist auch deshalb interessant, da derzeit fast ausschließlich Fachhochschulen – als Teil des österreichischen Hochschulsystems – auf den steigenden Anteil erwerbstätiger Studierender reagiert haben, z. B. indem sie berufsbegleitende Studienprogramme anbieten. An Universitäten gibt es derzeit nur vereinzelt ein berufsbegleitendes Studienangebot. Daher liegt die Verantwortung für die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit fast ausschließlich bei den Studierenden, was wiederum häufig eine Ausdehnung der Studienzeit zur Folge hat (Lassnigg und Unger 2014).

Die **quantitative multivariate Analyse** zeigt, in Übereinstimmung mit bisherigen internationalen Befunden, dass First-in-Family Studierende in Österreich im Vergleich zu Studierenden, deren Eltern einen Hochschulabschluss erworben haben, tendenziell häufiger und auch in höherem Ausmaß erwerbstätig sind (siehe Kapitel 6.1.4). Die differenzierte Analyse zeigt jedoch auch, dass erhebliche Unterschiede zwischen den Studienrichtungen bestehen. Eine Betrachtung innerhalb der einzelnen Studien-

richtungen hat gezeigt, dass Studierende der Bildungswissenschaft ein besonders hohes Risiko aufweisen, einer zeitintensiven Erwerbstätigkeit nachzugehen, wenn diese aufgrund finanzieller Notwendigkeit aufgenommen wird. Des Weiteren zeigt sich, dass innerhalb der Studienrichtung Betriebswirtschaft der Erwerbsgrund „Berufserfahrung sammeln“ das Risiko, mehr als 10 Stunden pro Woche erwerbstätig zu sein, signifikant erhöht. In der Human- und Zahnmedizin scheint der Grund „sich mehr leisten zu wollen“ das Risiko auf eine zeitintensive Erwerbstätigkeit zu erhöhen. Diese quantitativen Ergebnisse zeigen, dass sich die Bedürfnisse der Studierenden innerhalb unterschiedlicher Studienrichtungen deutlich voneinander unterscheiden. Ein Umstand, der in hochschulpolitische und institutionelle Überlegungen hinsichtlich der Entwicklung und Bereitstellung von Maßnahmen und Fördermöglichkeiten miteinbezogen werden sollte.

QUALITATIVE STUDIENERGEBNISSE

Um tiefergehend analysieren zu können, wie First-in-Family Studierende unterschiedliche Lebensbereiche innerhalb ihres Alltags koordinieren und welche Spannungsfelder bzw. Bewältigungsstrategien sich dabei ergeben können, ist ein qualitativer Forschungszugang notwendig. Das qualitative Datenmaterial besteht aus 14 narrativen Interviews mit First-in-Family Studierenden dreier Studienrichtungen (Bildungswissenschaft, Betriebswirtschaft und Humanmedizin). Die Interpretation des Materials erfolgte nach der Feinstruktur- und Systemanalyse (Froschauer und Lueger 2020; Lueger 2010). Diese Verfahren können der Objektiven Hermeneutik zugerechnet werden (siehe auch Kapitel 5.2.3). Die Analyse hat gezeigt, dass sich neben dem Studium die

Familie, die Erwerbstätigkeit, Peer-Beziehungen innerhalb und außerhalb der Universität sowie Beziehungen zu weiteren Personen (wie Lebenspartner*innen oder ehemalige Lehrpersonen) als bedeutende Elemente studentischer Lebensführung erweisen. Des Weiteren prägen die organisationalen Strukturen der jeweiligen Studienrichtung bzw. Universität die Lebensführung der Studierenden.

Im Folgenden wird zusammengefasst dargelegt, in welcher Art und Weise die genannten Lebensbereiche und sozialen Beziehungen auf die Strukturierung studentischer Lebensführung einwirken.

Studium als familiales Projekt: Studienbezogene Sinnzuschreibungen im Kontext familialer Beziehungsstrukturen

Die Art und Weise, wie First-in-Family Studierende ihr Studium in ihre alltägliche Lebensführung integrieren, wird maßgeblich von der subjektiven Bedeutung des Studiums angeleitet (siehe auch Kapitel 6.2.1). Diese subjektive Bedeutungsdimension, welche ich als studienbezogene Sinnzuschreibungen bezeichne, konstituiert sich vor allem in der Auseinandersetzung der Studierenden mit ihren familialen Beziehungsstrukturen. Bisherige Forschungsarbeiten konnten zeigen, dass die Struktur der Familie – neben der Struktur der sozialen Lage – eine entscheidende Dimension hinsichtlich der Ausgestaltung der Bildungsbiografie darstellt (siehe für den schulischen Kontext z. B. Labede et al. 2020; Silkenbeumer und Wernet 2012; Labede und Thiersch 2014a, 2014b). In diesem Zusammenhang lauten die **qualitativen Forschungsfragen:** ***Wie wirken familiale Beziehungsstrukturen auf die Studienaufnahme und den Verbleib im Studium***

ein? Welche studienbezogenen Sinnzuschreibungen lassen sich im Kontext familialer Beziehungsstrukturen rekonstruieren?

Ergebnis ist eine Typologie studienbezogener Sinnzuschreibungen, die auf Basis der 14 Interviews mit First-in-Family Studierenden rekonstruiert wurde. Studienbezogene Sinnzuschreibungen – so das Ergebnis der empirischen Analyse – erweisen sich als zentrale Komponente hinsichtlich des Bildungsweges und des Studienerfolgs der Studierenden. Sie sind von familialen Beziehungsstrukturen (Dimension „Familienorientierung") und den damit verbundenen Aufstiegsmotiven (Dimension „Aufstiegsorientierung") geprägt. Die empirische Analyse hat gezeigt, dass sich im familialen Kontext nicht nur das Bildungsmotiv als solches konstituiert, sondern auch die Studienfachwahl und der Umgang der Studierenden mit potenziellen familialen Distanzerfahrungen bzw. Entfremdungsprozessen verbunden sind.

Folgende drei Typen wurden rekonstruiert: (1) „Verbinden" (2) „Ausbrechen" und (3) „Emanzipieren".

Der Typus „Verbinden" zeichnet sich dadurch aus, dass

- die Studienentscheidung und Studienfachwahl im Einklang mit elterlichen Vorstellungen getroffen werden
- Studierende dieses Typus trotz vorhandener Ablösungstendenzen (Individuation) während des Studiums eng an das familiale Gefüge gebunden bleiben

Studierende des Typus „Verbinden" konzipieren ihr Studium in enger Übereinstimmung mit familialen Norm- und Wertvorstellungen und bleiben während des Studiums stets eng mit der Familie verbunden.

Der Typus *„Ausbrechen"* zeichnet sich dadurch aus, dass

- die Studienentscheidung und Studienfachwahl ebenfalls im Einklang mit den elterlichen Vorstellungen getroffen werden
- sich Studierende dieses Typus von der Familie ablösen möchten und sie mittels Studium einen sozialen Aufstieg anstreben, mithilfe dessen der Ausbruch aus den familialen Verhältnissen gelingen soll

Studierende des Typus „Ausbrechen“ erfüllen mit dem Studium die familialen Vorstellungen und Wünsche nach einem sozialen Aufstieg, sie lösen sich während des Studiums jedoch zunehmend von der Familie und möchten aus den familialen Verhältnissen ausbrechen.

Der Typus *„Emanzipieren“* zeichnet sich dadurch aus, dass

- die Studienentscheidung und Studienfachwahl entgegengesetzt den elterlichen Wünschen und Vorstellungen getroffen werden
- sich Studierende dieses Typus mittels Studium von der familialen Vorstellungswelt lösen und sich vor allem persönlich entfalten bzw. weiterentwickeln möchten
- die eigene Bildungskarriere als Emanzipation von der elterlichen Regie gedeutet wird

Studierende des Typus „Emanzipieren“ setzen mit dem Studium eine Handlung, die den elterlichen Wert- und Normvorstellungen entgegengesetzt ist. Das Studium wird als emanzipatorisches Moment gedeutet, mithilfe dessen familiale Distanzerfahrungen und Entfremdungsprozesse, die bereits vor dem Studium stattgefunden haben, legitimiert und bearbeitet werden.

Die empirische Analyse hat gezeigt, dass sowohl eine dem Studium gegenüber zustimmende als auch eine ablehnende elterliche Haltung im Kontext der Bearbeitung von familialen Individuations- und Ablösungsprozessen zur Konstitution studienbezogener Sinnzuschreibungen beitragen kann und damit den Bildungsaufstieg der Studierenden begünstigen kann. Diese subjektive sinnstiftende Bedeutung, die Studierende ihrem Studium verleihen, erweist sich als maßgebliche Komponente für das Gelingen eines Studiums und als Resilienz-fördernde Bedingung während des Studienverlaufs. Studienbezogene Sinnzuschreibungen wirken darauf ein, inwiefern sich eine familiale Distanzierung oder Entfremdung während des Studiums (weiter) entfaltet oder aber gehemmt wird.

Damit konnte ergänzend zu bisherigen Befunden, die den Beginn familialer Entfremdungsprozesse eher während des Studiums verorten und bedingt durch die Sozialisation an der Universität betrachten (siehe Kapitel 3.1), gezeigt werden, dass diese Prozesse bereits vor dem Studium entstehen und in dem eigenlogisch verfassten Teilbereich der Familie begründet liegen. Mit der Einführung des Begriffs ‚Habitusarbeit' wird ergänzend sichtbar gemacht, wie Studierende potenzielle intrapersonale Spannungen und Entfremdungsprozesse während des Studiums aktiv bearbeiten (siehe Kapitel 6.2.1.4). Der Begriff verdeutlicht die familiale Positionierungsarbeit der Studierenden und die damit verbundene Passungsarbeit an der Universität. Unter Bezugnahme auf diesen Begriff kann eine zusätzliche Erklärungsdimension im Zusammenhang mit potenziellen Entfremdungsprozessen freigelegt werden. Bisherige Erklärungsansätze hinsichtlich familialer Entfremdungsprozesse, welche die Distanz zwischen familialem und

akademischem Milieu betreffen, werden somit um eine familiendynamische Perspektive ergänzt. Familiale Beziehungsstrukturen liefern einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung von Entfremdungsprozessen. Die Analyse zeigt, dass sich diese Prozesse im Kontext des Studiums eher fortführen, als dass sie sich in diesem originär konstituieren. Unter Bezugnahme auf den Begriff ‚Habitusarbeit' wird also ein Erklärungsansatz vorgestellt, der aufzeigt wie Studierende Spannungsdynamiken im Kontext ihres Bildungsaufstiegs bearbeiten.

Hochschulischer Übergang und Peer-Beziehungen an der Universität

Während des Übergangs an die Universität befinden sich Studierende in einer Orientierungsphase, die nicht nur die Studienorganisation betreffen kann, sondern auch die Etablierung des Studiums als dauerhaften Lebensbereich innerhalb des eigenen Lebensarrangements umfasst. Bisherige internationale Forschungsergebnisse zu First-in-Family Studierenden betonen, dass die Willkommenskultur an der jeweiligen Institution sowie die sozialen Beziehungen zu Peers an der Universität entscheidende Faktoren für einen erfolgreichen Übergang in das Studium und für einen dauerhaften Verbleib im Studium darstellen (Andrade Pereira 2018; Byrom und Lightfoot 2012; Crozier und Reay 2011; Käpplinger et al. 2019; Kurantowicz und Nizinska 2016; Nairz-Wirth et al. 2017; Lessky et al. 2021; Schmidt und Akande 2011; Stuart 2006; Thomas 2002). Des Weiteren kann die ökonomische, kulturelle und soziale Kapitalausstattung der Studierenden sowie weitere Merkmale, wie zum Beispiel der Zeitpunkt des Übertritts, für das Gelingen des Übergangs an die Universität eine Rolle

spielen (Crul et al. 2016; Geißler 2013; Krawietz et al. 2013; Neugebauer et al. 2019; Reay 2018; Sarcletti und Müller 2011; Schmitt 2010; Stone und O’Shea 2019a; Stone und O'Shea 2019b; West et al. 2016; Unger et al. 2020). In diesem Zusammenhang wird folgende **qualitative Forschungsfrage** untersucht: ***Wie nehmen First-in-Family Studierende die Übergangsphase in das Studium und die Entstehung von Peer-Beziehungen an der Universität wahr?***

Die Analyse des Interviewmaterials hat gezeigt, dass der Übergang in ein Studium für die Lebenspraxis der Studierenden eine Herausforderung darstellt und deren Erprobung zu Beginn des Studiums viel Zeit in Anspruch nimmt.

Die Orientierung an der Universität geht mit einer Reorganisation der gesamten bisherigen Lebensführung einher, welche über organisatorische Aspekte der Studienplanung hinausgeht. Folgende Faktoren wirken unterstützend auf den Übergang ein:

- Bereits erprobte Lebensbereiche (z. B. die Erwerbstätigkeit oder die Freundschaften außerhalb der Universität) nehmen eine stabilisierende Funktion innerhalb der studentischen Lebensführung ein, indem in diesen Bereichen z. B. Anerkennung und Wertschätzung erfahren wird.
- Das Kennenlernen der „Spielregeln des Feldes“ (auch Doxa genannt, siehe Kapitel 6.2.2.1) wird durch soziale Peer-Beziehungen an der Universität unterstützt und der Zugang zu Informationskapital wird meist durch informelle, nicht durch die Institution geschaffene, Orte der Netzwerkbildung hergestellt (z. B. Partys, Rauchpausen, ‚WhatsApp‘-Gruppen, etc.) (siehe dazu auch Lessky et al. 2021).

- Der Aufbau von Sozialkapital wird aktiv seitens der Studierenden über Peer-Beziehungen betrieben bzw. wird Sozialkapital teilweise auch durch die Familie bereitgestellt (z. B. indem diese den Zugang zu Vorbereitungskursen für den Aufnahmetest ermöglicht) (siehe u. a. auch Gofen 2009; O'Shea 2016).
- Es bestehen Möglichkeiten der Identifikation mit anderen Studierenden (siehe Kapitel 6.2.2.3) sowie mit der durch die jeweilige Institution geprägte universitäre bzw. fachspezifische Kultur.
- Die Peer-Beziehungen werden als qualitativ wertvoll erachtet. Die Qualität der Beziehungen zeichnet sich aus Sicht der Studierenden durch eine Dauerhaftigkeit aus (d. h. semesterübergreifend) und durch das Hinausreichen über den universitären Kontext (d. h. es werden z. B. auch private Inhalte besprochen).

Die Phase des Übergangs an die Universität und die damit verbundenen Aspekte der Orientierung, Studienorganisation und Ausgestaltung von Peer-Beziehungen wird auch von den jeweiligen subjektiven studienbezogenen Sinnzuschreibungen angeleitet. Diese Sinnzuschreibungen bedingen unterschiedliche Strategien hinsichtlich des Umgangs mit der Übergangsphase in das Studium und der Ausgestaltung sozialer Peer-Beziehungen an der Universität.

Passungserfahrungen an der Universität sowie in der Familie

Das Konzept der Passung beschreibt Friebertshäuser (1992, S. 75ff.) im Allgemeinen als die „Übereinstimmung zwischen individueller Disposition und der jeweiligen Ausformung der umge-

benden Umwelt“. Passung stellt jedoch kein fixes und statisches Verhältnis dar, sondern ist ein Herstellungsprozess (Heil et al. 2019). Für die Bewältigung hochschulischer Übergänge spielen damit auch habituelle Passungserfahrungen eine Rolle, die sich im Rahmen des Aufeinandertreffens des Habitus der*des Studierenden auf das universitäre Feld und den dort verorteten dominanten Habitus der jeweiligen disziplinären Fachkultur ergeben (Nairz-Wirth und Feldmann 2018).

In Zusammenhang mit First-in-Family Studierenden wird häufig argumentiert, dass diese größere Schwierigkeiten beim Übergang an die Universität erfahren würden als Studierende aus akademisch gebildeten Elternhäusern. Begründet wird dies u. a. mit der potenziellen Distanz, die diese Studierenden zwischen ihrer sozialen Herkunft und den damit verbundenen habituellen Prägungen auf der einen Seite, und den Anforderungen einer intellektuell-bildungsbürgerlich geprägten Universität auf der anderen Seite, wahrnehmen (Bremer und Lange-Vester 2019; Bremer 2012; Heil et al. 2019; Byrom und Lightfoot 2012).

Miethe (2017) und andere wenden jedoch ein, dass First-in-Family Studierende nicht zwingend eine geringe Passung zur jeweiligen universitären Fachkultur aufweisen (siehe z. B. auch Spiegler 2015; O'Shea 2016). Zudem können Passungskonstellationen sehr unterschiedliche Formen annehmen, da Individuen im Verlauf ihrer Biografie überaus unterschiedliche Passungskonstellationen in der Spannung zwischen Schule(n), Hochschule(n), Peers, Familie, Erwerbtätigkeit, u. v. m. durchlaufen (Kramer 2014; Helsper et al. 2014a, 2014b). Daher wurde die Komplexität von Passungsprozessen beim Übergang von First-in-Family Studierenden an die Universität mittels folgenden **qualitativen**

Forschungsfragen untersucht: ***Welche Passungsdynamiken ergeben sich innerhalb der studentischen Lebensführung von First-in-Family Studierenden? Mit welchen Bewältigungsmustern begegnen First-in-Family Studierende potenziellen Spannungen in Verbindung mit einer als gering wahrgenommenen Passung?***

Die Analyse des Interviewmaterials hat gezeigt, dass sich Passungserfahrungen auf diverse Lebensbereiche des studentischen Lebensarrangements beziehen können (z. B. die Familie, die Peers an der Universität, die Erwerbstätigkeit). Das heißt, die interviewten First-in-Family Studierenden stellen habituelle Passung zu verschiedenen Lebensbereichen her, um diese Bereiche innerhalb ihrer Lebensführung dauerhaft koordinieren zu können. Somit vollziehen sich Passungsdynamiken in einem komplexen Gefüge, bestehend aus unterschiedlichen Teilbereichen des Lebens. Passungsprozesse können sich sowohl auf die Universität (d. h. studentische Kultur, akademische Fachkultur und Berufskultur) beziehen als auch auf andere Teilbereiche (z. B. Familie und Erwerbstätigkeit). Damit rekurrieren potenzielle Schwierigkeiten und Krisen im Studium nicht stets auf die Anforderungen und Spielregeln des akademischen Feldes und der jeweiligen Fachkultur, sondern sie können sich auch auf andere Teilbereiche innerhalb studentischer Arrangements beziehen. Ebenso variieren die Strategien, mit denen First-in-Family Studierende potenzielle Spannungen bearbeiten.

Sofern in Bezug auf Passungserfahrungen wahrgenommene **Spannungen** seitens der Studierenden vorhanden waren, haben sich diese folgendermaßen gezeigt:

- Innerhalb der Studienrichtungen berichten manche Studierenden über eine als gering wahrgenommene Passung gegenüber der jeweiligen studentischen Kultur.
- In Bezug auf die akademische Fachkultur bzw. Berufskultur konnte bei Studierenden, die bereits in fachnahen Tätigkeiten an der Universität arbeiten (z. B. als Tutor*in), beobachtet werden, dass sich die Leistungsorientierung des akademischen (Berufs-)Habitus konfliktär zur solidarischen Verbundenheit gegenüber dem Studierendenkollegium (Studierendenhabitus) verhalten kann.
- In Bezug auf die Familie hat sich gezeigt, dass die wahrgenommene Distanz zur Familie für die betreffenden Studierenden zeitweise als sehr belastend wahrgenommen werden kann. Aus Angst sich zu sehr von den Eltern zu entfernen, wurde der Studienfortschritt zeitweise verzögert oder auch über einen Studienabbruch nachgedacht.

Folgende **Strategien** zur Bearbeitung dieser Spannungsverhältnisse konnten herausgearbeitet werden:

- Ein als gering wahrgenommenes Passungsverhältnis gegenüber der studentischen Kultur wurde mittels Studienwechsel in eine andere Studienrichtung bzw. an eine andere Universität bearbeitet.
- Eine als gering wahrgenommene Passung zur akademischen Fachkultur bzw. Berufskultur wurde mittels aktiver Anpassungsprozesse verarbeitet, die sich der Logik des sozialen Aufstiegs unterordneten.

- Die Identifikation mit der studentischen Kultur wurde als identitätsstiftender Ausgleich zu der als gering wahrgenommenen Passung gegenüber der Familie genutzt.

Die hier dargelegte Präferenz für spezifische Formen der Verarbeitung von Passungsprozessen stehen auch im Zusammenhang mit Faktoren wie der bisherigen Biografie, der schulischen und außerschulischen Sozialisation sowie den dabei ausgebildeten Dispositionen. Auch die Verfügung über ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital kann für die Form der Bewältigung geringer Passung bedeutend sein (Friebertshäuser 1992). Die Analyse hat ergeben, dass die Anstrengungen, die mit der Herstellung habitueller Passung einhergehen, auch mit dem jeweiligen **Bildungsmotiv** der Studierenden zusammenhängen (siehe auch Kapitel 6.2.1).

Dieses bestimmt, auf welche Teilbereiche sich das Herstellen von Passung überwiegend bezieht:

- Der Typus „Verbinden“ vollzieht kaum Anpassungsleistungen in Bezug auf die studentische Kultur im gewählten Studienfach. Werden Spannungen in Bezug auf die studentische Kultur wahrgenommen, so werden sie entweder in Kauf genommen oder mittels eines Studienwechsels bearbeitet. Zudem schwächt die als positiv wahrgenommene familiale Passung das potenzielle Spannungsverhältnis zur studentischen Kultur ab.
- Der Typus „Ausbrechen“ vollzieht vermehrt Anpassungsleistungen in Bezug auf die akademische Fachkultur bzw. Berufskultur. Er möchte sich mittels sozialen Aufstiegs aus den familialen Verhältnissen lösen.

- Der Typus „Emanzipieren“ antizipiert vor allem die studentische Fachkultur. Diese stellt einen identitätsstiftenden Bezugsbereich dar, welcher aufgrund des Distanzempfindens gegenüber der Familie als besonders wichtig erachtet wird.

Auch die Studienstrukturen des jeweiligen Studienfachs wirken auf Passungsdynamiken ein. So erzählen First-in-Family Studierende im Fach Humanmedizin zwar häufig von einer großen wahrgenommenen sozialen Distanz zu anderen Studierenden („Sind die irgendwie Grafen oder sowas?“), durch den selektiven Aufnahmetest fühlen sie sich jedoch durch ihre Leistung dazu berechtigt, zur Gruppe der Humanmedizinstudierenden dazuzugehören. Zudem unterstützt die straffe Organisation des Studiums in Kleingruppen die soziale Integration an der Universität. Studierende der Bildungswissenschaft berichten demgegenüber häufiger davon, erhebliche Schwierigkeiten dabei gehabt zu haben, sich zu Studienbeginn im universitären System zurechtzufinden. Hier wirken jedoch informelle studentische Netzwerke ausgleichend ein. Jene, die Zugang zu diesen studentischen Netzwerken hatten, berichteten über deren unterstützende Funktion und inklusive Kultur. First-in-Family Studierende der Betriebswirtschaft berichten kaum von jahrgangsübergreifenden, studentischen Netzwerken, in denen sie Unterstützung erfahren würden. Viele berichten davon, das Gefühl gehabt zu haben, sich alleine durchs Studium kämpfen zu müssen. Einige wenige, die dauerhaft in kleine Lerngruppen integriert waren, berichteten darüber, dass sich diese z. B. über die gemeinsame regionale Herkunft formiert hätten.

Weitere soziale Beziehungen außerhalb der Universität

Weitere soziale Beziehungen, die das studentische Leben prägen können, sind Peer-Beziehungen außerhalb der Universität sowie Beziehungen zu Lebenspartner*innen. Auch ehemalige Lehrpersonen während der Schullaufbahn können zentrale Bezugspersonen für First-in-Family Studierende darstellen. Sie sind oftmals die einzigen Personen innerhalb des sozialen Umfeldes, die über Erfahrungen mit dem universitären System verfügen und dahingehend als Sozialkapital dienen können (siehe auch Kapitel 6.2.4.3). Lehrpersonen können neben einer unterstützenden Funktion jedoch auch mittels symbolischer Gewalt negative Schulerfahrungen kreieren, die in späterer Folge einen Studienabbruch begünstigen können (Nairz-Wirth et al. 2017; Spiegler und Bednarek 2013).

Die qualitativen Forschungsfragen in Bezug auf die sozialen Beziehungen außerhalb der Universität lauten: *Welche weiteren sozialen Beziehungen außerhalb der Universität erweisen sich als bedeutend für den Bildungsaufstieg First-in-Family Studierender? Wie wirken diese Beziehungen auf die Studienentscheidung und die studienbezogenen Erfahrungen der Studierenden ein?*

Die Ergebnisse zeigen, dass Peer-Beziehungen außerhalb der Universität vor allem dann als positiv wahrgenommen werden, wenn die betreffenden Freund*innen eine positive Einstellung gegenüber dem Studium aufweisen bzw. selbst studieren, oder, wenn sie losgelöst vom Studium existieren und damit einen „Ausgleich" zum studentischen Alltag schaffen bzw. unabhängig von studienbezogenen Leistungen existieren.

Der*die Partner*in kann sowohl eine unterstützende als auch eine ablehnende Rolle gegenüber dem Studium einnehmen. Paar-

beziehungen werden vor allem dann als konflikthaft beschrieben, wenn das Studium mit dem*der Partner*in um zeitliche Ressourcen konkurriert. Unterstützungssysteme, wie Freundschaften außerhalb der Universität sowie Beziehungen mit einem*einer Partner*in, wirken vor allem dann positiv auf den Studienerfolg der First-in-Family Studierenden ein, wenn sie eine (vorübergehende) Priorisierung des Studiums innerhalb der alltäglichen Lebensführung der Studierenden zulassen bzw. die Studierenden bei einer solchen unterstützen.

Hinsichtlich der Beziehungen zu Lehrpersonen während der Schulzeit hat sich gezeigt, dass die Studierenden vor allem dann von positiven schulbezogenen Erfahrungen berichtet haben, wenn sie Unterstützung durch eine Lehrperson in Bezug auf ihr Studienvorhaben erfahren haben. Im Zusammenhang mit negativen schulbezogenen Erfahrungen mit Lehrpersonen hat sich gezeigt, dass die Studierenden diese Erfahrungen externalisieren konnten (d. h. sie haben sich nicht selbst dafür verantwortlich gemacht). Bei Konflikten mit Lehrpersonen konnten die betreffenden Individuen auf unterstützende Ressourcen innerhalb der Familie zurückgreifen (‚familial capital‘) bzw. haben sie auf ihre Fähigkeit, zukünftige Übergänge bewältigen zu können, vertraut (‚navigational capital‘) (O'Shea 2016). Die Analyse hat gezeigt, dass negative Schulerfahrungen mithilfe des Studiums verarbeitet werden, indem das Studium symbolisch für die Bewältigung dieser Erfahrungen steht (subjektive Bedeutungsdimension des Studiums). Die betreffenden Studierenden sind stolz darauf, mit dem Studienbeginn jenes Ziel erreicht zu haben, welches ihnen ihre Lehrpersonen nicht zugetraut hätten (‚resistant capital‘) (O'Shea 2016).

Studienbegleitende Erwerbstätigkeit

Studienbegleitende Erwerbstätigkeit gilt bisher als unterbeforschtes Thema, obwohl dieses Phänomen innerhalb der letzten Jahrzehnte an Aktualität und Bedeutung gewonnen hat (Cinamon 2016). Der Anstieg studienbegleitender Erwerbstätigkeit ist ein länderübergreifender, globaler Trend (Darolia 2014; Masevičiūtė et al. 2018; Broadbridge und Swanson 2005, 2006). Das Erwerbsausmaß sowie die Notwendigkeit, mithilfe einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit das Studium finanzieren zu müssen, sind deutlich gestiegen. Dies bedingt u. a. eine Zunahme des Anteils an Studierenden, die regelmäßig – d. h. auch während des Semesters – erwerbstätig sind. Auch der Anteil jener Studierenden, die Vollzeit arbeiten, ist deutlich gestiegen (Masevičiūtė et al. 2018; Bacher und Wetzelhütter 2014; Hall 2010; Moreau und Leathwood 2006). Zudem ist bekannt, dass vor allem First-in-Family Studierende häufiger und auch in höherem Ausmaß erwerbstätig sind als Studierende, deren Eltern einen Hochschulabschluss besitzen (Unger et al. 2020; O'Shea 2020).

Wenig ist jedoch über den subjektiven Stellenwert des Teilbereichs ‚Erwerbstätigkeit' innerhalb studentischer Lebensarrangements bekannt (Broadbridge und Swanson 2006, 2005). Des Weiteren gibt es kaum Befunde über jene Strukturen, die erwerbsbezogene Entscheidungen hinsichtlich der Aufnahme einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit unbewusst und latent befördern bzw. begünstigen. Daher lauten die **qualitativen Forschungsfragen:** ***Welche subjektive Bedeutung verleihen First-in-Family Studierende ihrer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit? Welche Funktion übernimmt die Erwerbstätigkeit innerhalb des Lebensarrangements der Studierenden?***

Die qualitative Analyse hat offengelegt, dass Deutungsmuster hinsichtlich der Aufnahme oder Fortführung einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit auf familialen und habituellen Strukturen basieren, die vor Studienbeginn erworben wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass studienbegleitende Erwerbstätigkeit diverse Funktionen in Bezug auf den Umgang mit familialen Dynamiken übernimmt:

- Eine Erwerbstätigkeit wird innerhalb der Familie wertgeschätzt, weshalb sie dazu genutzt wird, um studienbezogene Spannungen innerhalb der Familie zu reduzieren.
- Eine Erwerbstätigkeit kann das Studium indirekt legitimieren, wenn Eltern der Studienentscheidung des Kindes eher negativ gegenüberstehen, da sie in einem solchen Fall als moderierendes Element zur Konfliktvermeidung fungiert.
- Die Familie kann mittels Erwerbstätigkeit finanziell entlastet werden bzw. wird das schlechte Gewissen, den Eltern „auf der Tasche zu liegen“, minimiert.

Die Erwerbstätigkeit kann auch für die subjektbezogene Identitätskonstruktion der Studierenden von Bedeutung sein. Sie ist für viele der befragten Studierenden bereits vor Studienbeginn ein wichtiger Teil ihres Lebens und ihrer Identität. Vor allem kann die Erwerbstätigkeit während des Studienübergangs eine identitätsstabilisierende Funktion übernehmen und damit den Umgang mit Irritationen (z. B. im Rahmen subjektiver geringer Passungserfahrungen) erleichtern. In diesem Zusammenhang kann Erwerbstätigkeit eine stabilisierende Rolle übernehmen, da in diesem Teilbereich Selbstvertrauen und Anerkennung erfahren wird.

So kann die Erwerbstätigkeit auch förderlich für den Studienfortschritt wirken, indem sie Sicherheit und Stabilität in einer Phase bietet, in welcher die Studierenden sich im Studium erst erproben müssen.

Zusammenfassend hat die qualitative Analyse gezeigt, dass eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit neben bekannten Gründen, wie die Absicherung des Lebensunterhaltes, häufig darüber hinausgehende Aufgaben erfüllt und so positiv auf die Sinnstiftung – auch in Bezug auf das Studium – wirken kann. Auch wenn beispielsweise Stipendien hinsichtlich finanzieller Aspekte überaus bedeutsam sind und Studierende in Bezug auf Erwerbstätigkeit entlasten können, so vermögen sie nicht jene Spannungen zu reduzieren, die beispielsweise mit einer als gering wahrgenommenen Zugehörigkeit an der Universität in Verbindung stehen, mit der geringen Wertschätzung der Familie gegenüber der Studienentscheidung zusammenhängen oder mit dem Wunsch nach sozialem Aufstieg verbunden sind (siehe auch Kapitel 6.2.5). Dennoch kann eine Erwerbstätigkeit auch mit negativ wahrgenommenen Folgen für die Studierenden verbunden sein. Manche berichten von Müdigkeit und Erschöpfung. Auch der Wunsch nach einer strategischen Positionierung am Arbeitsmarkt mittels studienbegleitender Erwerbstätigkeit ist mit erhöhtem Stressempfinden einhergegangen.

Handlungsleitende Deutungsmuster im Kontext studienbezogener Strategien von First-in-Family Studierenden

Laut O'Shea (2016) ist es bedeutsam, jene Kapitalien von First-in-Family Studierenden zu untersuchen, die sie an die Universität mitbringen, und zu analysieren, inwiefern sie auf diese während

des Studiums zurückgreifen. Damit soll von einer defizitorientierten Perspektive auf First-in-Family Studierende Abstand genommen werden und stattdessen Kriterien des Erfolgs in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt werden (Miethe 2017; O'Shea 2016; O'Shea und Delahunty 2018; Delahunty und O'Shea 2019; Delahunty und O'Shea 2020; Spiegler und Bednarek 2013). Strategien sind nach Bourdieu als innewohnender praktischer Sinn für Entscheidungen zu verstehen (siehe auch Kapitel 4.1.4). Strategien sind nach diesem Verständnis keine intentionalen Handlungsweisen, sondern auf der Grundlage des Habitus generierte Praktiken (Kumoll 2009; Saalmann 2009a). Das Konzept der Strategie bezieht sich damit auf die weitgehend unbewussten Komponenten sozialen Handelns bzw. sozialer Praxis. Die darauf bezogene **qualitative Forschungsfrage** lautet: ***Auf welche handlungsleitenden Deutungsmuster greifen First-in-Family Studierende zurück, um ihren Studienalltag zu bewältigen?***

Die rekonstruierten handlungsleitenden Deutungsmuster können als Kapitalien verstanden werden, auf welche First-in-Family Studierende zurückgreifen, um das Studium dauerhaft in ihre Lebensführung zu integrieren.

Folgende Kapitalien konnten rekonstruiert werden:

- Transitionskapital: Das Transitionskapital, welches Studierende auf Basis der Bewältigung bisheriger Übergänge erworben haben, ermöglicht ihnen einen flexiblen Umgang mit Bildungsentscheidungen und erhöht ihr Selbstverstrauen in die eigene Fähigkeit studienbezogene Herausforderungen meistern zu können.

- Arbeitsethos und Leistungsorientierung: Studierende übertragen das hohe Arbeitsethos, das innerhalb familialer Dynamiken verankert ist, auf den universitären Kontext und ihre akademischen Leistungen.
- Durchhaltevermögen und Finalisierung: Das Durchhaltevermögen, welches dem Grundsatz folgt, Begonnenes auch zu Ende zu bringen, bedingt, dass die betreffenden Studierenden während studienbezogener Schwierigkeiten an der Durchführung des Studiums festhalten.
- Wahrnehmung von Handlungsmöglichkeiten: Nehmen Studierende eine hohe Autonomie hinsichtlich der Gestaltung ihrer Lebensführung wahr, so wirkt sich dies positiv auf die subjektive Bedeutungsdimension des Studiums und damit auch auf den Studienerfolg aus.

Die vorgestellten Deutungsmuster wurden von den interviewten First-in-Family Studierenden während ihrer bisherigen Bildungslaufbahn erprobt. Diese Deutungsmuster werden vor allem von den Erfahrungen im familialen Sozialisationsraum geprägt. Die Studierenden greifen im universitären Kontext auf diese Muster in Form von Strategien zurück, um studienbezogene Spannungen zu bearbeiten oder ihre Studienmotivation aufrechtzuerhalten.

Idealtypische Formen studentischer Arrangements

Personen koordinieren ihre tagtäglichen Aktivitäten im Rahmen relativ dauerhafter Arrangements (Schraube und Højholt 2016; Voß 1995; Voß und Weihrich 2001b). Mittels Arrangements versuchen Individuen unterschiedliche, mitunter auch konflikthafte Anforderungen aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zu koordinieren (Steinbicker et al. 2016). Arrangements haben die

Funktion, die vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen Anforderungen des Alltagslebens auszubalancieren (Kudera und Voß 2000). Mit der Frage nach der Lebensführung von Studierenden ist daher zwingend auch die Frage nach der aktiven Vermittlung zwischen verschiedenen Lebensbereichen im Rahmen von Arrangements verbunden. Die Zeit während des Studiums kann als eine Lebensphase verstanden werden, in welcher die Lebensführung – zumindest für die Dauer des Studiums – einer Reorganisation unterzogen werden muss und eine neue Form des Arrangements gefunden werden muss, die das Studium als dauerhaften Lebensbereich zu integrieren vermag (Lassnigg und Unger 2014). In diesem Zusammenhang wird folgende **qualitative Forschungsfrage** gestellt: ***Welche Formen studentischer Lebensarrangements lassen sich hinsichtlich ihrer spezifischen Struktur rekonstruieren und wie wirken sich diese auf das Studium aus?***

Auf Basis der 14 Interviews mit First-in-Family Studierenden konnten drei idealtypische Formen studentischer Arrangements rekonstruiert werden. Diese unterscheiden sich vor allem hinsichtlich des Grades der Verschränkung der einzelnen Teilbereiche mit dem Studium (siehe auch Abbildung 12 in Kapitel 6.2.7.4).

Das *lose Arrangement* zeichnet sich durch folgende Charakteristika aus:

- Die Koordinierung unterschiedlicher Lebensbereiche in Bezug auf das Studium ist von einer fragilen und unerprobten Abstimmung zwischen einzelnen Lebensbereichen gekennzeichnet.
- Die Logiken, die innerhalb einzelner Teilbereiche dominieren, divergieren deutlich voneinander. Studierende

bewältigen dies mittels einer möglichst getrennten Organisation der Lebensbereiche.

- Die Funktionalität dieser Form des Arrangements ist vor allem zu Studienbeginn gegeben, da die Durchführung eines Studiums erprobt werden kann, ohne dass dieses andere Teilbereiche maßgeblich beeinflusst.

Das *flexible Arrangement* lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

- Die Priorisierung einzelner Teilbereiche variiert und das Arrangement wird wiederkehrenden Reorganisationsprozessen unterzogen.
- Das bietet Flexibilität hinsichtlich der Ausgestaltung des Arrangements, birgt aber auch Instabilität in Bezug auf die Priorisierung des Studiums.
- Ein hohes Maß an Koordinationsaufwand alltäglicher Tätigkeiten ist erforderlich, dafür wirkt sich dies positiv auf die Studienmotivation aus, weil der Alltag als stimulierend und abwechslungsreich wahrgenommen wird.

Das *verwobene Arrangement* zeichnet sich durch folgende Charakteristika aus:

- Einzelne Lebensbereiche werden auf das Studium abgestimmt und es erfolgt eine enge Koordinierung der Teilbereiche.
- Dies ermöglicht eine hohe Priorisierung des Studiums.
- In Bezug auf den Studienerfolg ist diese Form des Arrangements überaus effizient, jedoch kann sie eine als gering

wahrgenommene Autonomie in Bezug auf die Lebensführung bedingen.

Anhand dieser Typologisierung konnte aufgezeigt werden, wie First-in-Family Studierende potenziell widersprüchliche Anforderungen aus Studium, Erwerbstätigkeit und anderen Lebensbereichen innerhalb ihrer alltäglichen Lebensführung koordinieren und wie sich unterschiedliche Strukturen der Alltagsorganisation auf das Studium auswirken können.

Reflexive Betrachtung studentischer Lebensführung aus Sicht der interviewten First-in-Family Studierenden

Bisherige Forschungsarbeiten verweisen darauf, dass die Perspektive der Studierenden bei der Konzeption hochschulpolitischer Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs zu wenig Berücksichtigung findet (O'Shea und Delahunty 2018; Delahunty und O'Shea 2019). Auch wie First-in-Family Studierende darüber reflektieren, was es für sie bedeutet, als Erste*r innerhalb der Familie zu studieren, wurde bisher unzureichend in den Blick genommen (King et al. 2019; Luzeckyj et al. 2017; Bettencourt et al. 2020). In diesem Zusammenhang wurde folgenden **qualitativen Forschungsfragen** nachgegangen: ***Welche Aspekte verbinden die interviewten Studierenden damit ein*e First-in-Family Studierende*r zu sein? Wie reflektieren sie über ihre Studienbedingungen hinsichtlich sozialer, organisationaler und finanzieller Aspekte?***

Auf Basis der qualitativen Analyse konnten jene Aspekte herausgearbeitet werden, welche aus Sicht der First-in-Family Studierenden als einflussnehmend auf ihre studienbezogenen Erfahrungen und ihren Studienerfolg wahrgenommen werden. Studie-

rende, die in den Interviews darüber gesprochen haben, was es für sie bedeutet, **ein*e First-in-Family Studierende*r zu sein**, haben folgende Aspekte genannt:

- Sie können innerhalb der Familie auf „keine gemeinsame Geschichte“ hinsichtlich studienbezogener Erfahrungen zurückgreifen.
- Sie deuten ‚First-in-Family Studierende*r zu sein‘ auch als selbstermächtigenden Aspekt und sind stolz darauf, als Erste*r einen Lebensweg zu erproben, der innerhalb der Familie noch nicht beschritten wurde.
- Sie identifizieren sich mit der Narration, sich den Bildungserfolg „selbst erarbeitet“ zu haben und bewerten dies als positives personenbezogenes Leistungskriterium.

Hinsichtlich der **organisationalen Strukturen des Studiums**, die auf den Studienerfolg einwirken, haben die Studierenden folgende Aspekte genannt:

- Sie äußern den Wunsch nach mehr Freiraum im Zusammenhang mit der ‚Selbstorganisation‘ des Studiums, wünschen sich jedoch auch mehr Unterstützung und Orientierung, vor allem hinsichtlich des Vertrautwerdens mit Anmeldemodi und Studienstruktur.
- Sie kritisieren die Anonymität und Unpersönlichkeit in Großlehrveranstaltungen, die vor allem zu Studienbeginn überwiegend als Hürden wahrgenommen werden.
- Sie äußern den Wunsch nach Kursen mit geringer Teilnehmendenzahl und nach der Möglichkeit, mit denselben Studierenden weiterführende Kurse besuchen zu können.

- Sie wünschen sich mehr Flexibilität hinsichtlich der Terminisierung von Prüfungen.
- Sie nennen Sequenzierungen als besondere Hürden in Bezug auf den Studienfortschritt.
- Sie kritisieren den Mangel an Studienangebot für erwerbstätige Studierende.
- Sie wünschen sich, dass das Sammeln von Berufserfahrung im organisatorischen Rahmen des Studiums stattfindet und dass eine stärkere Institutionalisierung beruflicher Erfahrungen im Rahmen des Studiums ermöglicht wird.

In Bezug auf die **Finanzierung des Studiums** werden folgende Aspekte genannt:

- Der Studienbeginn bedeutet für jene, die bereits vor ihrem Studium erwerbstätig waren, finanzielle Einschnitte in Kauf zu nehmen.
- Vor allem Erwerbstätigkeit, die aufgrund finanzieller Notwendigkeit ausgeübt wird, wird als einschränkend hinsichtlich einer flexiblen Organisation des Studiums wahrgenommen, weshalb der Wunsch nach finanzieller Unterstützung besteht, damit Erwerbstätigkeit flexibler gehandhabt werden kann und mehr auf das Sammeln von facheinschlägiger Berufserfahrung abgezielt werden kann.
- Auch im Fall einer finanziellen Unterstützung würden viele der befragten Studierenden nach wie vor einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit nachgehen, sie würden sich jedoch freier entscheiden können, welcher Tätigkeit

sie nachgehen wollten und in welchem Stundenausmaß sie dies tun würden.

- Vor allem jüngere Studierende, die sich am Beginn des Studiums befinden, sprechen sich in den Interviews deutlich gegen finanzielle Unterstützungssysteme aus, die an den Studienfortschritt geknüpft sind, denn sie nehmen das Studium als Lebensphase wahr, in welcher es zentral sein sollte, sich persönlich entwickeln zu können und sich in diversen Bereichen ausprobieren zu können.
- Finanzielle Sorgen beziehen sich nicht nur auf das Bestreiten des Lebensunterhaltes, sondern auch auf die für ein Studium notwendige materielle Ausstattung (z. B. technische Geräte wie Laptops, Lizenzen oder Bücher).

Alle der interviewten Studierenden investieren sehr viele Ressourcen in ihr Studium und sind auch bereit, dafür soziale, finanzielle und persönliche Entbehrungen in Kauf zu nehmen. Manche berichten davon, sich von ihren Familien stark unter Druck gesetzt zu fühlen, den gewünschten Studienerfolg zu erreichen und den erwarteten Leistungen gerecht zu werden. Studienerfolg, wie er seitens der Universität oder auch der Familien definiert wird, nämlich anhand messbarer Kriterien wie absolvierten ECTS pro Semester oder erzielten Noten, stehen häufig im Spannungsfeld zu der Wahrnehmung von Studienerfolg seitens der betroffenen Studierenden: Sie bewerten ihren Erfolg in Bezug auf die Gesamtheit ihres studentischen Lebensarrangements (siehe dazu auch O’Shea and Delahunty 2019). Das bedeutet, dass auch Aspekte des Umgangs mit einer studienbegleitenden Erwerbstätigkeit oder der persönlichen Entfaltung miteinbezogen werden, die

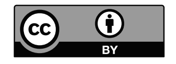
nicht unmittelbar verwertbar sind, sich jedoch sinnstiftend auf das Studium auswirken.

Als **zentrale Erkenntnisse hinsichtlich des Studienerfolgs** lassen sich folgende Faktoren zusammenfassen:

- Die subjektive Bedeutungsdimension des Studiums ist zentral für die Aufrechterhaltung der Studienmotivation.
- Die organisationalen Strukturen des Studiums können die Integration an der Universität erleichtern, wenn sie den Studierenden einerseits einen Orientierungsrahmen und die Möglichkeiten zum regelmäßigen Austausch mit Peers bieten und andererseits flexible Studienstrukturen und Freiräume hinsichtlich der Organisation des Studiums ermöglichen.
- Eine inklusive Studierendenkultur, z. B. in Form von jahrgangsübergreifenden Netzwerken, kann den Übergang in das Studium fördern, da im Rahmen dieser Netzwerke der Zugang zu relevanten Studieninformationen erfolgt und die Spielregeln des Feldes expliziert werden.
- Mittels Erwerbstätigkeit können studienbezogene Spannungen, die z. B. mit einem geringen Zugehörigkeitsgefühl zu der Universität oder einer geringen Wertschätzung des Studiums seitens der Familie einhergehen, reduziert werden. Die Erwerbstätigkeit kann sich in diesen Fällen positiv auf den subjektiven Sinn des Studiums – und damit auch auf den Studienerfolg – auswirken.

Damit liefert die vorliegende Dissertation umfassende Ergebnisse zur studentischen Lebensführung von First-in-Family Studierenden. Es wurde die Bedeutung einzelner Lebensbereiche (u. a.

Erwerbstätigkeit und Familie) in Bezug auf das Studium herausgearbeitet. Des Weiteren wurden strukturelle Besonderheiten universitärer Institutionen bzw. Studienrichtungen beleuchtet. Damit leistet diese Studie einen relevanten und innovativen Beitrag zur aktuellen Hochschulforschung. Möge sie als Grundlage für zukünftige hochschulpolitische sowie wissenschaftliche Diskussionen zur Verbesserung der Situation von erwerbstätigen First-in-Family Studierenden an Universitäten genutzt werden.



8 Literaturverzeichnis

Albright, James; Hartman, Deborah; Widin, Jacqueline (Hg.) (2018): Bourdieu’s Field Theory and the Social Sciences. Singapur: Palgrave Macmillan.
Alheit, Peter (2009): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem ‚zweiten Bildungsweg‘. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 59 (3), S. 215–226.
Alheit, Peter; Schömer, Frank (2009): Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute. Frankfurt am Main: Campus Verl.
Andrade Pereira, R. M. de (2018): The effect of cultural and social capital on early career success and satisfaction. The case of recent graduates from business schools in Portugal. Hg. v. NOVA – School of Business and Economics. Lisbon.
Aneshensel, C. S. (1992): Social Stress: Theory and Research. In: *Annual Review of Sociology* 18, S. 15–38.
Archer, Louise; Hutchings, Merryn (2000): ‘Bettering Yourself’? Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants’ constructions of higher education. In: *British Journal of Sociology of Education* 21 (4), S. 555–574. DOI: 10.1080/713655373.
Archer, Louise; Hutchings, Merryn; Ross, Alistair (Hg.) (2006): Higher Education and Social Class. Issues of exclusion and inclusion. Oxon, New York: RoutledgeFalmer.
Bacher, Johann; Wetzelhütter, Daniela (2014): Erwerbstätigkeit von Studierenden und Schwierigkeiten der Vereinbarkeit von Studium und Beruf. Ergebnisse der JKU-Studierendenbefragung 2012/2013. In: *WISO* 37 (Sonderheft), S. 113–141.
Ball, Stephen J.; Davies, Jackie; David, Miriam; Reay, Diane (2002): ‘Classification’ and ‘Judgement’: Social class and the ‘cognitive structures’ of choice of Higher Education. In: *British Journal of Sociology of Education* 23 (1), S. 51–72. DOI: 10.1080/01425690120102854.
Bargel, Tino (2000): Lebensgefühle und Zukunftsperspektiven von Studierenden - Empirische Befunde studentischer Befragungen. Hg. v. Universität Konstanz.
Barkholdt, Corinna (2001): Das Lebensführungskonzept – Analytisches Potential für eine Weiterentwicklung des sozialpolitikwissenschaftlichen Lebenslagekonzeptes? In: G. Günter Voß und Margit Weihrich (Hg.): Tagaus, tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher

F. Lessky, *Studium als Balanceakt*, Rekonstruktive Bildungsforschung 41, https://doi.org/10.1007/978-3-658-40359-1

Lebensführung. München: R. Hampp Verlag (Arbeit und Leben im Umbruch, Bd. 1), S. 113–122.

Barron, Paul; Anastasiadou, Constantia (2009): Student part-time employment: Implications, challenges and opportunities for higher education. In: *Int J Contemp Hospitality Mngt* 21 (2), S. 140–153. DOI: 10.1108/09596110910935642.

Bathmaker, Ann-Marie; Ingram, Nicola; Waller, Richard (2013): Higher education, social class and the mobilisation of capitals: recognising and playing the game. In: *British Journal of Sociology of Education* 34 (5-6), S. 723–743. DOI: 10.1080/01425692.2013.816041.

Beagan, Brenda L. (2005): Everyday classism in medical school: experiencing marginality and resistance. In: *Medical education* 39 (8), S. 777–784. DOI: 10.1111/j.1365-2929.2005.02225.x.

Bean, J. P.; Metzner, B. S. (1985): A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. In: *Review of Educational Research* 55 (4), S. 485–540.

Beaufays, Sandra (2009): Relation (relation). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 206–209.

Bennett, Dawn; Knight, Elizabeth; Jevons, Colin; Ananthram, Subramaniam (2020): Challenging assumptions about students' study and career thinking: A study with business students. In: *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, S. 1–6. DOI: 10.1080/13603108.2020.1757530.

Blasko, Z.; Brennan, J.; Little, B.; Shah, T. (2002): Access to what? Analysis of factors determining graduate employability. A report to the HEFCE. Hg. v. Open University, Centre for Higher Education Research and Information. London.

Bolte, Karl Martin (1995): Zur Entstehungsgeschichte des Projekts im Rahmen einer „subjektorientierten" Forschungsperspektive. In: Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung" (Hg.): Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung. Opladen: Leske + Budrich, S. 15–22.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz (2), S. 183–198.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2012): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. Erstveröffentlichung in: R. Kreckel (1983) (Hg.). Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183-198. In: Ulrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–242.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1977): Reproduction in Education, Society and Culture. London: SAGE Publications.

Brandmayr; Michael; Hanselmann; Ina; Müller-Kmet; Bernadette (2018): Bildungsaufstieg: hochschulpolitische Vorgaben vs. institutioneller Praxis. Fördermaßnahmen am Beispiel des Hochschulstandortes Tirol. In: *Magazin erwachsenenbildung.at* 34.

Bremer, Helmut (2012): Die Milieubezogenheit von Bildung. In: Ulrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 829–845.

Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea (2019): Studienfachwahl im Kontext von Habitus und sozialer Auslese im Bildungswesen. In: Yvonne Haffner und Lena Loge (Hg.): Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte. Leverkusen, S. 21–42.

Broadbridge, Adelina; Swanson, Vivien (2005): Earning and learning. How term-time employment impacts on students' adjustment to university life. In: *J. of Educ. & Work* 18 (2), S. 235–249. DOI: 10.1080/13639080500086008.

Broadbridge, Adelina; Swanson, Vivien (2006): MANAGING TWO ROLES. In: *Community, Work & Family* 9 (2), S. 159–179. DOI: 10.1080/13668800600586878.

Brosnan, Caragh; Southgate, Erica; Outram, Sue; Lempp, Heidi; Wright, Sarah; Saxby, Troy et al. (2016): Experiences of medical students who are first in family to attend university. In: *Medical education* 50 (8), S. 842–851. DOI: 10.1111/medu.12995.

Bryan, E.; Simmons, L. A. (2009): Family involvement: Impacts on postsecondary educational success for first-generation Appalachian college students. In: *Journal of College Student Development* 50 (4), S. 391–406. DOI: 10.1353/csd.0.0081.

Buber, Renate; Holzmüller, Hartmut H. (Hg.) (2009): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. 2., überarbeitete. Wiesbaden: Gabler.

Budde, Jürgen; Willems, Katharina (Hg.) (2009): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim, München: Juventa.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020): Soziale Dimension. Online verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Leitthemen/SozDim.html.

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017): Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung. Kurzfassung. Wien.

Burke, Penny Jane; Bennett, Anna; Bunn, Matthew; Stevenson, Jacqueline; Clegg, Sue (2016a): It's About Time: Working towards more equitable understandings of the impact of time for students in higher education. Hg. v. National Centre for Student Equity in Higher Education.

Burke, Penny Jane; Bennett, Anna; Burgess, Cathy; Gray, Kim; Southgate, Erica (2016b): Capability, Belonging and Equity in Higher Education: Developing inclusive approaches. Hg. v. National Centre for Student Equity in Higher Education.

Byrom, Tina; Lightfoot, Nic (2012): Transformation or Transgression? Institutional Habitus and Working Class Student Identity. In: *Journal of Social Sciences* 8 (2), S. 126–134.

Caffentzis, C. George (2016): Everyday Life in the Shadow of the Debt Economy. In: Ernst Schraube und Charlotte Højholt (Hg.): Psychology and the Conduct of Everyday Life. London: Routledge, S. 176–191.

Callender, C.; Kemp, M. (2000): Changing student finances: Income, expenditure and take-up of student loans among full- and part-time higher education students in 1998/9. Research Report No. RR213. Hg. v. Department for Education and Employment. London.

Callender, C.; Wilkinson, D. (2003): 2002–03 Student income and expenditure survey: Students' income, expenditure and debt in 2002–03 and changes since 1998/99. Research Report No. RR 8. Hg. v. DfES. Nottingham.

Callender, Claire (2008): The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement. In: *Journal of Education Policy* 23 (4), S. 359–377. DOI: 10.1080/02680930801924490.

Chen, Xianglei (2005): First-Generation Students in Postsecondary Education: A Look at Their College Transcripts (NCES 2005-171). Hg. v. U.S. Government Printing Office. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC.

Choy, Susan (2001): Student Whose Parents Did Not Go To College. Postsecondary Access, Persistence, and Attainment. Hg. v. National Center

for Education Statistics, U.S. Department of Education. Washington, DC.

Christie, H.; Munro, M.; Rettig, H. (2002): Working all the time: student incomes and employment. In: *Youth and Policy* 78, S. 1–25.

Chudzikowski, Katharina; Mayrhofer, Wolfgang (2010): In search of the blue flower? Grand social theories and career research: The case of Bourdieu's theory of practice. In: *Human Relations* 64 (1), S. 19–36. DOI: 10.1177/0018726710384291.

Cinamon, Rachel Gali (2016): Integrating Work and Study Among Young Adults. In: *Journal of Career Assessment* 24 (3), S. 527–542. DOI: 10.1177/1069072715599404.

Crozier, Gill; Reay, Diane (2011): Capital accumulation. Working-class students learning how to learn in HE. In: *Teaching in Higher Education* 16 (2), S. 145–155. DOI: 10.1080/13562517.2010.515021.

Crozier, Gill; Reay, Diane; Clayton, John (2019): Working the Borderlands: working-class students constructing hybrid identities and asserting their place in higher education. In: *British Journal of Sociology of Education* 40 (7), S. 922–937. DOI: 10.1080/01425692.2019.1623013.

Crul, Maurice; Schneider, Jens; Keskiner, Elif; Lelie, Frans (2016): The multiplier effect. How the accumulation of cultural and social capital explains steep upward social mobility of children of low-educated immigrants. In: *Ethnic and Racial Studies* 40 (2), S. 321–338. DOI: 10.1080/01419870.2017.1245431.

Darmody, Merike; Fleming, Bairbre (2009): 'The balancing act' – Irish part-time undergraduate students in higher education. In: *Irish Educational Studies* 28 (1), S. 67–83. DOI: 10.1080/03323310802597333.

Darmody, Merike; Smyth, Emer (2008): Full-time students? Term-time employment among higher education students in Ireland. In: *Journal of Education and Work* 21 (4), S. 349–362. DOI: 10.1080/13639080802361091.

Darmody, Merike; Smyth, Emer; Unger, Martin (2008): Field of Study and Students' Workload in Higher Education. In: *International Journal of Comparative Sociology* 49 (4-5), S. 329–346. DOI: 10.1177/0020715208093080.

Darolia, Rajeev (2014): Working (and studying) day and night. Heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. In: *Economics of Education Review* 38, S. 38–50. DOI: 10.1016/j.econedurev.2013.10.004.

Delahunty, Janine; O'Shea, Sarah (2019): 'I'm happy, and I'm passing. That's all that matters!': exploring discourses of university academic

success through linguistic analysis. In: *Language and Education* 3 (1), S. 1–22. DOI: 10.1080/09500782.2018.1562468.

Delahunty, Janine; O'Shea, Sarah (2020): 'Don't let anyone bring me down again': applying 'possible selves' to understanding persistence of mature-age first-in-family students. In: *Higher Education Research & Development*, S. 1–15. DOI: 10.1080/07294360.2020.1771682.

Diekmann, A. (2008): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Dörpinghaus, Andreas; Uphoff, Ina Katharina (2015): Grundbegriffe der Pädagogik. 4. Aufl. Darmstadt: WBG.

Dunkel, Wolfgang (2001): Zur Entstehungsgeschichte des Konzepts alltäglicher Lebensführung. In: G. Günter Voß und Margit Weihrich (Hg.): Tagaus, tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung. München: R. Hampp Verlag (Arbeit und Leben im Umbruch, Bd. 1), S. 21–32.

Ecarius, Jutta; Miethe, Ingrid; Tervooren, Anja (2014): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Dis/Kontinuitäten, Paradoxien und soziale Ungleichheit. Eine Einleitung. In: Ingrid Miethe, Jutta Ecarius und Anja Tervooren (Hg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 9–15.

El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

El-Mafaalani, Aladin (2014): Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung. Hg. v. Konrad-Adenauer-Stiftung e. V. Berlin (Eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.).

El-Mafaalani, Aladin (2017): Transformationen des Habitus. Praxeologische Zugänge zu sozialer Ungleichheit und Mobilität. In: Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau (Hg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–128.

Euler, Dieter; Sporn, Barbara (2018): Editorial: Institutionelle Differenzierung und Profilbildung im Hochschulbereich. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 13 (3), S. 9–15. DOI: 10.3217/zfhe-13-03/01.

Feldhaus, Michael; Baalmann, Tim (2019): Soziales Kapital von Eltern und der Studienerfolg von Studierenden. In: *QiW* (3+4).

Finn, Kirsty (2017): Multiple, relational and emotional mobilities. Understanding student mobilities in higher education as more than 'staying local' and 'going away'. In: *Br Educ Res J* 43 (4), S. 743–758. DOI: 10.1002/berj.3287.

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2015): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Frank, Hermann; Lueger, Manfred; Korunka, Christian (2010): Innovative Kleinunternehmen: Eine qualitative Systemanalyse. In: *ZfKE* 58 (1), S. 1–30.

Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim, München: Juventa.

Friedman, Sam (2016): Habitus Clivé and the Emotional Imprint of Social Mobility. In: *The Sociological Review* 64 (1), S. 129–147. DOI: 10.1111/1467-954X.12280.

Fröhlich, Gerhard; Rehbein, Boike (Hg.) (2009a): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.

Fröhlich, Gerhard; Rehbein, Boike (2009b): Die Rezeption Bourdieus im deutschsprachigen Raum. In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 381–386.

Fröhlich, Gerhard; Rehbein, Boike; Schneickert, Christian (2009): Kritik und blinde Flecken. In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 401–407.

Fromm, Sabine (2010): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2. Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (1992): Das qualitative Interview zur Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV – Universitätsverlag.

Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2009): Interpretative Sozialforschung: Der Prozess. 1. Aufl. Wien: Facultas.

Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2020): Das qualitative Interview. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Wien: Facultas.

Fuchs-Heinritz, W.; König, A. (2014): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. 3. Aufl. Konstanz, München: UVK.

Garz, Detlef (2013): Objektive Hermeneutik. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 249–262.

Geißler, Rainer (2013): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Peter A.

Berger und Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 71–102.

Gillen-O'Neel, Cari (2019): Sense of Belonging and Student Engagement: A Daily Study of First- and Continuing-Generation College Students. In: *Res High Educ*. DOI: 10.1007/s11162-019-09570-y.

Gofen, Anat (2007): Family Capital: How First-Generation Higher-Education Students Break the Intergenerational Cycle. Discussion Paper no. 1322-07. Hg. v. Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin–Madison. Madison.

Gofen, Anat (2009): Family Capital: How First-Generation Higher Education Students Break the Intergenerational Cycle. In: *Family Relations* 58, S. 104–120.

Habermas, Jürgen (1991): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1995a): Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. 1. Aufl. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp (1).

Habermas, Jürgen (1995b): Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. 1. Aufl. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp (2).

Hall, Ralph (2010): The work–study relationship. Experiences of full-time university students undertaking part-time employment. In: *Journal of Education and Work* 23 (5), S. 439–449. DOI: 10.1080/13639080.2010.515969.

Hatt, Sue; Hannan, Andrew; Baxter, Arthur; Harrison, Neil (2005): Opportunity knocks? The impact of bursary schemes on students from low-income backgrounds. In: *Studies in Higher Education* 30 (4), S. 373–388. DOI: 10.1080/03075070500160038.

Hauschildt, Kristina; Vögtle, Eva Maria; Gwosć, Christoph (2018): Social and economic conditions of student life in Europe. EUROSTUDENT VI 2016-2018: synopsis of indicators. Hg. v. German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW). Bielefeld.

Heckmann, Friedrich (1992): Interpretationsregeln zur Auswertung qualitativer Interviews und sozialwissenschaftlich relevanter „Texte". Anwendungen der Hermeneutik für die empirische Sozialforschung. In: Jürgen H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 142–167.

Heil, Kerstin; Pape, Natalie; Bremer, Helmut; Lange-Vester, Andrea (2019): Studienzweifel und Studienabbruch als Ausdruck von Passungsverhältnissen zwischen Habitus und Studium. In: *QiW* (3+4).

Heinze, Thomas (2001a): Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München, Wien: Oldenbourg.

Heinze, Thomas (2001b): Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München, Wien: Oldenbourg.

Heinze, Thomas; Klusemann, Hans-Werner; Soeffner, Hans-Georg (Hg.) (1980): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim: päd.-extra-Buchverlag.

Helland, Håvard; Wiborg, Øyvind N. (2018): How do parents' educational fields affect the choice of educational field? In: *The British journal of sociology* 70 (2), S. 481–501. DOI: 10.1111/1468-4446.12370.

Helsper, Werner (2012): Objektive Hermeneutik. Die bildunssoziologische Bedeutung des strukturtheoretischen Ansatzes. In: Ulrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 453–472.

Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven (2014a): Habitus – Schule – Schüler: Eine Einleitung. In: Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch (Hg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung: Springer VS, S. 7–32.

Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven (Hg.) (2014b): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung: Springer VS.

Heublein, Ulrich (2014): Student Drop-out from German Higher Education Institutions. In: *European Journal of Education* 49 (4), S. 497–513. DOI: 10.1111/ejed.12097.

Heublein, Ulrich; Ebert, Julia; Hutzsch, Christopher; Isleib, Sören; König, Richard; Richter, Johanna; Woisch, Andreas (2017): Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hg. v. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW). Hannover.

Heublein, Ulrich; Hutzsch, Christopher; Schreiber, Jochen; Sommer, Dieter; Besuch, Georg (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hg. v. Hochschul-Informations-System (HIS). Hannover.

Hillebrandt, Frank (2012): Der praxistheoretische Ansatz Bourdieus zur Soziologie der Bildung und Erziehung. In: Ulrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 437–452.

Hodgetts, Darrin; Rua, Mohi; King, Pita; Whetu, Tiniwai Te (2016): The Ordinary in the Extra Ordinary: Everyday Living Textured by Homelessness. In: Ernst Schraube und Charlotte Højholt (Hg.): Psychology and the Conduct of Everyday Life. London: Routledge, S. 124–144.

Holmegaard, Henriette Tolstrup; Madsen, Lene Møller; Ulriksen, Lars (2017): Why should European higher education care about the retention of non-traditional students? In: *European Educational Research Journal* 16 (1), S. 3–11. DOI: 10.1177/1474904116683688.

Holzkamp, Klaus (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: *Das Argument 212* 37 (6), S. 817–846.

Hopf, Christel (2015): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 349–360.

Horn, Laura J.; Carroll, C. Dennis (1996): Nontraditional Undergraduates: Trends in Enrollment from 1986 to 1992 and Persistence and Attainment among 1989-90 Beginning Postsecondary Students. Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports. Statistical Analysis Report. Hg. v. MPR Associates, Berkeley, CA. National Center for Education Statistics (ED), Washington, DC.

Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. 8. Aufl. Weinheim: Beltz.

Hurst, Allison L. (2010): The Burden of Academic Success: Loyalists, Renegades, and Double Agents. Lanham: Lexington Books.

Husemann, Barbara; Müller, Romina (2018): Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie. Implikationen für die Gestaltung von Studienstrukturen. In: Imke Buß, Manfred Erbsland, Peter Rahn und Philipp Pohlenz (Hg.): Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten. Wiesbaden: Springer VS, S. 255–275.

Ingram, Nicola (2009): Working-class boys, educational success and the misrecognition of working-class culture. In: *British Journal of Sociology of Education* 30 (4), S. 421–434. DOI: 10.1080/01425690902954604.

Inman, W. Elliot; Mayes, Larry (1999): The importance of being first: Unique characteristics of first-generation community college students. In: *Community College Review* 26 (4), S. 3–22.

Jochum, Georg; Jurczyk, Karin; Voß, G. Günter; Weihrich, Margit (Hg.) (2020): Transformationen alltäglicher Lebensführung. Konzeptionelle und zeitdiagnostische Fragen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Johnson, R. Burke; Onwuegbuzie, Anthony J.; Turner, Lisa A. (2007): Toward a Definition of Mixed Methods Research. In: *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2), S. 112–133.

Jurczyk, Karin; Voß, G. Günter; Weihrich, Margit (2016a): Alltägliche Lebensführung – theoretische und zeitdiagnostische Potenziale eines subjektorientierten Konzepts. In: Erika Alleweldt, Anja Röcke und Jochen Steinbicker (Hg.): Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 53–87.

Jurczyk, Karin; Voß, G. Günter; Weihrich, Margit (2016b): Conduct of Everyday Life in Subject-Oriented Sociology: Concept and Empirical Research. In: Ernst Schraube und Charlotte Højholt (Hg.): Psychology and the Conduct of Everyday Life. London: Routledge, S. 34–64.

Jürgens, Kerstin (2001): Familiale Lebensführung. Familienleben als alltägliche Verschränkung individueller Lebensführungen. In: G. Günter Voß und Margit Weihrich (Hg.): Tagaus, tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung. München: R. Hampp Verlag (Arbeit und Leben im Umbruch, Bd. 1), S. 33–60.

Jürgens, Kerstin (2002): Alltägliche Lebensführung als Dimension sozialer Ungleichheit? In: Margit Weihrich und G. Günter Voß (Hg.): tag für tag. Alltag als Problem – Lebensführung als Lösung? Neue Beiträge zur Soziologie Alltäglicher Lebensführung 2, Bd. 1. München: Rainer Hampp Verlag (Arbeit und Leben im Umbruch. Schriftenreihe zur subjektorientierten Soziologie der Arbeit und der Arbeitsgesellschaft, 1), S. 71–94.

Jurt, Joseph (2012): Bourdieus Kapital-Theorie. In: Manfred Max Bergman, Sandra Hupka-Brunner, Thomas Meyer und Robin Samuel (Hg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–42.

Käpplinger, Bernd; Miethe, Ingrid; Kleber, Birthe (2019): Fremdheit als grundlegendes Erleben von Bildungsaufsteiger/-innen im Hochschulsystem? In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* 39 (3), S. 296–311.

King, Sharron; Luzeckyi, Ann; McCann, Ben (2019): The Experience of Being First in Family at University. Pioneers in Higher Education. Singapore: Springer.

King, Vera (2009): „Weil ich mich sehr lange Zeit allein gefühlt hab‘ mit meiner Bildung …“. Bildungserfolg und soziale Ungleichheiten unter Berücksichtigung von class, gender, ethnicity. In: Jürgen Budde und

Katharina Willems (Hg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim, München: Juventa, S. 53–72.

King, Vera; Koller, Hans-Christoph (Hg.) (2009): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer.

Kirchhöfer, Dieter (2001): Kindliche Lebensführungen im Umbruch. In: G. Günter Voß und Margit Weihrich (Hg.): Tagaus, tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung. München: R. Hampp Verlag (Arbeit und Leben im Umbruch, Bd. 1), S. 61–86.

Kleemann, Frank (2001): Zur weiteren Entwicklung des Konzepts „Alltägliche Lebensführung". Überlegungen auf der Grundlage einer Untersuchung zur Teleheimarbeit. In: G. Günter Voß und Margit Weihrich (Hg.): Tagaus, tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung. München: R. Hampp Verlag (Arbeit und Leben im Umbruch, Bd. 1), S. 191–202.

Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe; Matuschek, Ingo (2009): Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kleining, Gerhard (1995): Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung. Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim: Beltz (1).

Köhler, Thomas (2002): Studierendenmilieu im Wandel: Neuer Konformismus und Re-Zentralisierung? In: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 33 (1), S. 27–41.

Köhler, Thomas (2006): Ego-Taktiken und easy livin' conformism. Wandel in Reproduktion und Milieus Studierender. In: *Forum Wissenschaft* (3). Online verfügbar unter https://www.bdwi.de/forum/archiv/uebersicht/277030.html.

Koller, Andreas (2009a): Doxa (doxa). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 79–80.

Koller, Hans-Christoph (2009b): Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In: Jürgen Budde und Katharina Willems (Hg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim, München: Juventa, S. 19–34.

König, Richard (2018): Studienbegleitende Erwerbstätigkeit – ein Hindernis auf dem Weg zu einem erfolgreichen Studienabschluss? In: Karsten Becker und Sonja Heißenberg (Hg.): Dimensionen studentischer Vielfalt. Empirische Befunde zu heterogenen Studien- und Lebensarrangements. Bielefeld: wbv, S. 251–268.

Kramer, Rolf-Torsten (2014): Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In: Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch (Hg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung: Springer VS, S. 183–204.

Kramer, Rolf-Torsten (2017): „Habitus“ und „kulturelle Passung“. Bourdieusche Perspektiven für die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung. In: Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau (Hg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–206.

Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner (2011): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer und Jürgen Budde (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung), S. 103–126.

Krawietz, Johanna; Raithelhuber, Eberhard; Roman, Navina (2013): Übergänge in der Hochschule. In: Andreas Walther und Böhnisch, Lothar, Lenz, Karl (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 651–687.

Kreitz, Robert (2000): Vom biographischen Sinn des Studierens. Die Herausbildung fachlicher Identität im Studium der Biologie. Opladen: Leske + Budrich (Biographie und Gesellschaft, 27).

Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan; Ebert, Thomas; Schehl, Julia (2013): Statistik. Eine verständliche Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

Kudera, Werner (1995): Anlage und Durchführung der empirischen Untersuchung. In: Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ (Hg.): Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung. Opladen: Leske + Budrich, S. 45–70.

Kudera, Werner (2000a): Lebensführung als individuelle Aufgabe. In: Werner Kudera und G. Günter Voß (Hg.): Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 77–90.

Kudera, Werner (2000b): Lebenslauf, Biographie und Lebensführung. In: Werner Kudera und G. Günter Voß (Hg.): Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 109–132.

Kudera, Werner; Voß, G. Günter (2000a): Alltägliche Lebensführung – Bilanz und Ausblick. In: Werner Kudera und G. Günter Voß (Hg.):

Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–26.
Kudera, Werner; Voß, G. Günter (Hg.) (2000b): Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung. Opladen: Leske + Budrich.
Kumoll, Karsten (2009): Strategie (stratégie). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 225–227.
Kurantowicz, Ewa; Nizinska, Adrianna (2016): How students 'stay the course'. Retention practices in higher education. In: *Studies in the Education of Adults* 45 (2), S. 135–147. DOI: 10.1080/02660830.2013.11661647.
Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Labede, Julia; Silkenbeumer, Mirja; Thiersch, Sven; Wernet, Andreas (2020): Selbstpositionierungen im Bildungsaufstieg – Bildungsselbst, Familiale Dynamiken und adoleszente Transformationsprozesse. In: Sven Thiersch, Mirja Silkenbeumer und Julia Labede (Hg.): Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 185–206.
Labede, Julia; Thiersch, Sven (2014a): Die Desintegration des Bildungsaufstiegs. Zur Bedeutung familialer Dynamiken für die Bildungskarriere. In: *sozialersinn* 15 (2), S. 253–269.
Labede, Julia; Thiersch, Sven (2014b): Zur familialen Genese schulischer Bildungsentscheidungen – Sozialisationstheoretische Überlegungen und empirische Analysen jenseits rationaler Entscheidungsmodelle. In: Ingrid Miethe, Jutta Ecarius und Anja Tervooren (Hg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 65–84.
Lairio, Marjatta; Puukari, Sauli; Kouvo, Anne (2013): Studying at University as Part of Student Life and Identity Construction. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 57 (2), S. 115–131. DOI: 10.1080/00313831.2011.621973.
Landstedt, Evelina; Coffey, Julia; Wyn, Johanna; Cuervo, Hernán; Woodman, Dan (2017): The Complex Relationship between Mental Health and Social Conditions in the Lives of Young Australians Mixing Work and Study. In: *YOUNG* 25 (4), S. 339–358. DOI: 10.1177/1103308816649486.
Lange, Andreas (2001): Lebensführung und Selbstsozialisation Jugendlicher. Ein Forschungsprogramm im Schnittpunkt von Jugendsoziologie, Familienforschung und Zeitdiagnose. In: G. Günter Voß und Margit Weihrich

(Hg.): Tagaus, tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung. München: R. Hampp Verlag (Arbeit und Leben im Umbruch, Bd. 1), S. 123–148.

Lange-Vester, Andrea (2016): Soziale Milieus und BildungsaufsteigerInnen im Hochschulstudium. In: Andrea Lange-Vester und Tobias Sandner (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 143–162.

Lange-Vester, Andrea; Sandner, Tobias (Hg.) (2016): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lange-Vester, Andrea; Schmidt, Martin (Hg.) (2020): Herausforderungen in Studium und Lehre. Heterogenität und Studienabbruch, Habitussensibilität und Qualitätssicherung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lange-Vester, Andrea; Teiwes-Kügler, Christel (2012): Hochschulforschung. In: Ulrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 630–645.

Larsen, Malene Rode; Sommersel, Hanna Bjørnøy; Larsen, Michael Søgaard (2013): Evidence on Dropout Phenomena at Universities. Hg. v. Danish Clearinghouse for Educational Research. Kopenhagen.

Lassnigg, Lorenz; Unger, Martin (2014): Die Bildungskarenz als Lückenbüßer der sozialen Absicherung von Studierenden? In: *WISO* 37 (Sonderheft), S. 15–45.

Lehmann, Wolfgang (2007): “I just didn’t feel like I fi t in”: The role of habitus in university dropout decisions. In: *Canadian Journal of Higher Education* 37 (2), S. 89–110.

Lehmann, Wolfgang (2013): Habitus Transformation and Hidden Injuries. Successful Working-class University Students. In: *Social Educ* 87 (1), S. 1–15. DOI: 10.1177/0038040713498777.

Lessky, Franziska; Nairz-Wirth, Erna; Feldmann, Klaus (2021): Informational capital and the transition to university: First-in-family students’ experiences in Austrian higher education. In: *Eur J Educ* 56 (1), S. 27–40. DOI: 10.1111/ejed.12437.

Lessky, Franziska; Unger, Martin (2019): Being the first in the family attending university and working term-time – Do these characteristics make you a student at risk? Paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER). Hamburg, 2019.

Lizzio, Alf (2011): The Student Lifecycle: An integrative framework for guiding practice. Hg. v. Griffith University. Brisbane. Online verfügbar unter https://studylib.net/doc/6818225/student-lifecycle-framework---docx-103k-.

London, Howard B. (1992): Transformations: Cultural Challenges Faced by First-Generation Students. In: Steven L. Zwerling und Howard B. London (Hg.): First-Generation Students: Confronting the Cultural Issues. New Directions for Community Colleges 80 (4). San Francisco: Jossey-Bass Publishers, S. 5–12.

Lowery-Hart, Russell; Pacheco, George (2011): Understanding the first-generation student experience in higher education through a relational dialectic perspective. In: *New Directions for Teaching and Learning* 2011 (127), S. 55–68. DOI: 10.1002/tl.457.

Luedtke, Jens (2001): Lebensführung in der Arbeitslosigkeit – Veränderungen und Probleme im Umgang mit der Zeit. In: G. Günter Voß und Margit Weihrich (Hg.): Tagaus, tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung. München: R. Hampp Verlag (Arbeit und Leben im Umbruch, Bd. 1), S. 87–112.

Lueger, Manfred (2010): Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. 1. Aufl. Wien: Facultas.

Magri Eller, Amanda; Felix Von Borell De Araujo, Bruno; Abreu Von Borell De Araujo, Diana (2016): BALANCING WORK, STUDY AND HOME. A RESEARCH WITH MASTER'S STUDENTS IN A BRAZILIAN UNIVERSITY. In: *RAM (Revista de Administração Mackenzie)* 17 (3), S. 60–83. DOI: 10.1590/1678-69712016/administracao.v17n3p60-83.

Marginson, Simon (2008): Global field and global imagining. Bourdieu and worldwide higher education. In: *British Journal of Sociology of Education* 29 (3), S. 303–315. DOI: 10.1080/01425690801966386.

Marginson, Simon (2016): The worldwide trend to high participation higher education. Dynamics of social stratification in inclusive systems. In: *High Educ* 72 (4), S. 413–434. DOI: 10.1007/s10734-016-0016-x.

Masevičiūtė, Kristina; Šaukeckienė, Vaida; Ozolinčiūtė, Eglė (2018): Combining Studies and Paid Jobs. Thematic review. Hg. v. (German Centre for Research on Higher Education and Science Studies (DZHW). Lithuania.

Maton, Karl (2005): A question of autonomy: Bourdieu's field approach and higher education policy. In: *Journal of Education Policy* 20 (6), S. 687–704. DOI: 10.1080/02680930500238861.

May, Vanessa (2011): Self, Belonging and Social Change. In: *Sociology* 45 (3), S. 363–378. DOI: 10.1177/0038038511399624.

Mayr, Elisabeth; Miko, Katharina; Reiter, Cornelia; Lueger, Manfred (2014): Studienverläufe wenig aktiver Bachelor studierender an der Wirtschaftsuniversität Wien. Abschlussbericht zur Studie. Hg. v. Wirtschaftsuniversität Wien. Wien.

McNall, Laurel A.; Michel, Jesse S. (2011): A Dispositional Approach to Work–School Conflict and Enrichment. In: *J Bus Psychol* 26 (3), S. 397–411. DOI: 10.1007/s10869-010-9187-0.

Meeuwisse, Marieke; Born, Marise Ph; Severiens, Sabine E. (2014): The family-study interface and academic outcomes. Differences and similarities between ethnic minority and ethnic majority students. In: *Cultural diversity & ethnic minority psychology* 20 (3), S. 401–412. DOI: 10.1037/a0036698.

Meyer, Michael; Sporn, Barbara (2018): Leaving the Ivory Tower: Universities' Third Mission and the Search for Legitimacy. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 13 (2), S. 41–60. DOI: 10.3217/zfhe-13-02/02.

Mick, Carola (2012): Das Agency-Paradigma. In: Ulrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 527–541.

Miethe, Ingrid (2017): Der Mythos von der Fremdheit der Bildungsaufsteiger_innen im Hochschulsystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (6), S. 686–707.

Miethe, Ingrid; Ecarius, Jutta; Tervooren, Anja (Hg.) (2014): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Miethe, Ingrid; Soremski, Regina; Suderland, Maja; Dierckx, Heike; Kleber, Birthe (2015): Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem im Ost-West-Vergleich. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Morales, Erik E. (2012): Navigating New Worlds. A Real-Time Look at How Successful and Non-successful First-Generation College Students Negotiate their First Semesters. In: *IJHE* 1 (1). DOI: 10.5430/ijhe.v1n1p90.

Moreau, Marie-Pierre; Leathwood, Carole (2006): Balancing paid work and studies. Working(-class) students in higher education. In: *Studies in Higher Education* 31 (1), S. 23–42. DOI: 10.1080/03075070500340135.

Moschetti, Roxanne Venus; Hudley, Cynthia (2015): Social Capital and Academic Motivation Among First-Generation Community College Students. In: *Community College Journal of Research and Practice* 39 (3), S. 235–251. DOI: 10.1080/10668926.2013.819304.

Müller, Florian; Elbe, Martin; Sievi, Ylva (2006): „Ich habe mir einfach einen kleinen Dienstplan für das Studium gemacht" – Zur alltäglichen Lebensführung studierender Offiziere, S. 189–217.

Müller, Hans-Peter (2016): Wozu Lebensführung? Eine forschungsprogrammatische Skizze im Anschluss an Max Weber. In: Erika Alleweldt, Anja Röcke und Jochen Steinbicker (Hg.): Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 23–52.

Müller, Hans-Peter; Weihrich, Margit (1990): Lebensweise – Lebensführung – Lebensstile. Eine kommentierte Bibliographie. Hg. v. Forschungsberichte der Fakultät für Pädagogik der Universität der Bundeswehr München. Neubiberg.

Nairz-Wirth, Erna; Feldmann, Klaus (2015): Dropping out of university. Obstacles to overcome for non-traditional students. In: *Paper presented in track 3 at the EAIR 37th Annual Forum in Krems, Austria*, S. 1–10.

Nairz-Wirth, Erna; Feldmann, Klaus (2018): Hochschulen relational betrachtet. In: AQ Austria (Hg.): Durchlässigkeit in der Hochschulbildung. Wien: Facultas, S. 79–94.

Nairz-Wirth, Erna; Feldmann, Klaus (2019): Übergang und Bildung. In: Elisabeth Niederer und Norbert Jäger (Hg.): Bildungsbenachteiligung. Positionen, Kontexte und Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag, S. 100–114.

Nairz-Wirth, Erna; Feldmann, Klaus; Spiegl, Judith (2017): Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. In: *European Educational Research Journal* 16 (1), S. 12–29. DOI: 10.1177/1474904116673644.

Nairz-Wirth, Erna; Wurzer, Marcus (2015): On Positioning of Business, Management and Economics Fields of Study in the University Space. In: *Education of Economists and Managers* 2 (36), S. 113–129.

Neugebauer, Martin; Heublein, Ulrich; Daniel, Annabell (2019): Studienabbruch in Deutschland. Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: *Z Erziehungswiss* 10 (3), S. 23. DOI: 10.1007/s11618-019-00904-1.

Nissen, Ursula (2001): Lebensführung als „Missing link" im Sozialisationsprozeß? In: G. Günter Voß und Margit Weihrich (Hg.): Tagaus, tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung. München: R. Hampp Verlag (Arbeit und Leben im Umbruch, Bd. 1), S. 149-163.

Nora, Amaury (2001): The Depiction of Significant others in Tinto's "Rites of Passage": A Reconceptualization of the Influence of Family and Community in the Persistence Process. In: *Journal of College Student Retention* 3 (1), S. 41–56.

O'Shea, Sarah; Groves, Olivia; Delahunty, Janine (2021): '…having people that will help you, that know the ropes and have walked that road before you': How does first in family status impact graduates in the employment field? In: *The Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability* 12 (2), S. 36-50.

Oberwimmer, Konrad; Vogtenhuber, Stefan; Lassnigg, Lorenz; Schreiner, Claudia (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1:

Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Hg. v. Leykam. Graz.

OECD (2014): Education at a Glance 2014: OECD Indicators. Hg. v. OECD Publishing. Online verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en.

OECD (2017): Educational Opportunity for All. Overcoming Inequality throughout the life course. Paris: OECD Publishing.

OECD (2020): Education at a Glance 2020. OECD Indicators. Hg. v. OECD Publishing. Paris.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70–182.

Oevermann, Ulrich (2012): Programmatische Überlegungen zu einer Theorie und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: Ulrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–198.

Orbe, Mark P. (2004): Negotiating Multiple Identities Within Multiple Frames: An Analysis of First-Generation College Students. In: *Communication Education* 53 (2), S. 131–149. DOI: 10.10/0363452041000l682401.

O'Shea, Sarah (2014): Transitions and turning points: exploring how first-in-family female students story their transition to university and student identity formation. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education* 27 (2), S. 135–158. DOI: 10.1080/09518398.2013.771226.

O'Shea, Sarah (2016): Avoiding the manufacture of 'sameness'. First-in-family students, cultural capital and the higher education environment. In: *Higher Education* 72 (1), S. 59–78. DOI: 10.1007/s10734-015-9938-y.

O'Shea, Sarah (2018): Churchill Fellowship Report. To explore best practice in retaining students who are first-in-family to attend university – UK, Canada, USA. Hg. v. Churchill Trust.

O'Shea, Sarah (2019a): 'Mind the Gap!' Exploring the postgraduation outcomes and employment mobility of individuals who are first in their family to complete a university degree. Literature Review. Hg. v. NCSEHE 2019 EQUITY RESEARCH FELLOWSHIP. University of Wollongong.

O'Shea, Sarah (2019b): Crossing boundaries. Rethinking the ways that first-in-family students navigate 'barriers' to higher education. In: *British Journal of Sociology of Education* 11 (7), S. 1–16. DOI: 10.1080/01425692.2019.1668746.

O’Shea, Sarah (2020): ‘Mind the Gap!’ Exploring the postgraduation outcomes and employment mobility of individuals who are first in their family to complete a university degree. Hg. v. National Centre for Student Equity in Higher Education, Curtin. Perth.
O’Shea, Sarah; Delahunty, Janine (2018): Getting through the day and still having a smile on my face! How do students define success in the university learning environment? In: *Higher Education Research & Development* 37 (5), S. 1062–1075. DOI: 10.1080/07294360.2018.1463973.
Paier, D. (2010): Quantitative Sozialforschung: Eine Einführung. Wien: Facultas.
Pascarella, Ernest T.; Pierson, Christopher T.; Wolniak, Gregory C.; Terenzini, Patrick T. (2004): First-Generation College Students. Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. In: *The Journal of Higher Education* 75 (3), S. 249–284. DOI: 10.1353/jhe.2004.0016.
Pfadenhauer, Michaela; Enderle, Stefanie; Albrecht, Felix (2015): Studierkulturen. Zur Kompatibilität von Studium und (Groß-)Forschung am Beispiel des Karlsruher Instituts für Technologie. In: *Soziologie* 44 (3), S. 314–328.
Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ (Hg.) (1995): Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung. Opladen: Leske + Budrich.
Quinn, Jocey (2013): Drop-Out and Completion in Higher Education in Europe. among students from under-represented groups. Hg. v. NESET network of experts. European Commission DG Education and Culture.
Quinn, Jocey; Thomas, Liz; Slack, Kim; Casey, Lorraine; Thexton, Wayne; Noble, John (2005): From life crisis to lifelong learning: Rethinking working-class ‘drop out’ from higher education. Hg. v. Staffordshire University und York Publishing Services Ltd. York.
Rademacher, Sandra; Wernet, Andreas (2014): „One Size Fits All“ – Eine Kritik des Habitusbegriffs. In: Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch (Hg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung: Springer VS, S. 159–182.
Read, Barbara; Archer, Louise; Leathwood, Carole (2003): Challenging Cultures? Student Conceptions of ‘Belonging’ and ‘Isolation’ at a Post-1992 University. In: *Studies in Higher Education* 28 (3), S. 261–277. DOI: 10.1080/03075070309290.
Reay, Diane (2017): Miseducation. Inequality, education and the working classes. Bristol, Chicago: Policy Press.

Reay, Diane (2018): Working class educational transitions to university. The limits of success. In: *Eur J Educ* 53 (4), S. 528–540. DOI: 10.1111/ejed.12298.

Reay, Diane; Crozier, Gill; Clayton, John (2009): 'Strangers in Paradise'? Working-class Students in Elite Universities. In: *Sociology* 43 (6), S. 1103–1121. DOI: 10.1177/0038038509345700.

Reay, Diane; Crozier, Gill; Clayton, John (2010): 'Fitting in' or 'standing out': workingclass students in UK higher education. In: *Br Educ Res J* 36 (1), S. 107–124. DOI: 10.1080/01411920902878925.

Reay, Diane; David, Miriam E.; Ball, Stephen (2005): Degrees of choice. Class, race, gender and higher education. Staffordshire, Sterling: Trentham Books Limited.

Rehbein, Boike (2006): Die Soziologie Pierre Boudieus. Konstanz: UVK.

Rehbein, Boike (2009): Distinktion (distinction). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 76–78.

Rehbein, Boike; Saalmann, Gernot (2009a): Feld (champ). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 99–103.

Rehbein, Boike; Saalmann, Gernot (2009b): Habitus (habitus). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 110–118.

Rehbein, Boike; Saalmann, Gernot (2009c): Kapital (capital). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 134–140.

Rerrich, Maria S.; Voß, G. Günter (2000): Vexierbild soziale Ungleichheit. Die Bedeutung alltäglicher Lebensführung für die Sozialstrukturanalyse. In: Werner Kudera und G. Günter Voß (Hg.): Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 147–164.

Rieger-Ladich, Markus (2017): Emanzipation als soziale Praxis. Pierre Bourdieu in der Kritik – ein Versuch, ihn weiterzudenken. In: Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau (Hg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 335–362.

Rieger-Ladich, Markus; Grabau, Christian (Hg.) (2017): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS.

Riggert, Steven C.; Boyle, Mike; Petrosko, Joseph M.; Ash, Daniel; Rude-Parkins, Carolyn (2006): Student Employment and Higher Education: Empiricism and Contradiction. In: *Review of Educational Research* 76 (1), S. 63–92.

Robotham, David (2013): Students’ perspectives on term-time employment: an exploratory qualitative study. In: *Journal of Further and Higher Education* 37 (3), S. 431–442. DOI: 10.1080/0309877X.2012.666892.

Röcke, Anja (2016): Lebensführung und Optimierung. Vom Turbostudium und Bologna-Menschen. In: Erika Alleweldt, Anja Röcke und Jochen Steinbicker (Hg.): Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 148–168.

Romito, Marco; Pilutti, Silvia; Contini, Dalit (2020): Why do students leave university? Qualitative research at an Italian higher education institution. In: *Eur J Educ* 55 (3), S. 456–470. DOI: 10.1111/ejed.12408.

Russo, Manfred (2009): Autonomie (autonomie). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 65–68.

Saalmann, Gernot (2009a): Hauptwerke: „Entwurf einer Theorie der Praxis“. In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 272–279.

Saalmann, Gernot (2009b): Praxeologie (praxéologie). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 196–199.

Saalmann, Gernot (2009c): Praxis (praxis). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 199–203.

Saenz, Victor B.; Hurtado, Sylvia; Barrera, Dough; Wolf, De’Sha; Yeung, Fanny (2007): First in my family: A profile of first-generation college students at four-year institutions since 1971. Hg. v. Higher Education Research Institute, UCLA. Los Angeles.

Sarcletti, Andreas; Müller, Sophie (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: *Z f Bildungsforsch* 1 (3), S. 235–248. DOI: 10.1007/s35834-011-0020-2.

Schäfer, Benjamin; Westphal, Manuela (2020): Auf dem Weg zur Hochschule – Passungsdynamiken in Bildungsaufstiegen im Kontext von Migration und Männlichkeit. In: *Bildung und Erziehung* 73, S. 6–21.

Scherf, Michael (2009): Objektive Hermeneutik. In: Stefan Kühl (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden. 1. Aufl. Wiesbaden: Verl. für Sozialwiss. / GWV Fachverl., S. 300–325.

Schmid, Michael (2001): Alltägliche Lebensführung: Bemerkungen zu einem Forschungsprogramm. In: G. Günter Voß und Margit Weihrich (Hg.): Tagaus, tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher

Lebensführung. München: R. Hampp Verlag (Arbeit und Leben im Umbruch, Bd. 1), S. 239–264.
Schmidt, Jacqueline J.; Akande, Yemi (2011): Faculty perceptions of the first-generation student experience and programs at tribal colleges. In: *New Directions for Teaching and Learning* 2011 (127), S. 41–54. DOI: 10.1002/tl.456.
Schmidt, Robert (2009a): Praktischer Sinn (sens pratique). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 193–196.
Schmidt, Robert (2009b): Symbolische Gewalt (violence symbolique). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 231–235.
Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Schraube, Ernst; Højholt, Charlotte (Hg.) (2016): Psychology and the Conduct of Everyday Life. London: Routledge.
Schraube, Ernst; Marvakis, Athanasios (2016): Frozen Fluidity: Digital Technologies and the Transformation of Students' Learning and Conduct of Everyday Life. In: Ernst Schraube und Charlotte Højholt (Hg.): Psychology and the Conduct of Everyday Life. London: Routledge, S. 205–225.
Schürz, Martin (2008): Pierre Bourdieus Ungleichheitssoziologie und Amartya Sens Fähigkeitenansatz. Unterschiedliche Perspektiven auf gesellschaftliches Leid. In: *Kurswechsel* (1), S. 46–55.
Schützeichel, Rainer (2015): Soziologische Kommunikationstheorien. 2. Aufl. Konstanz, München: UVK.
Schwarzenbacher, Iris (2016): „Du bist einfach mit Hunderttausenden da" – Zu Mechanismen und Wirkung sozialer Ungleichheiten im Studium unter Studierenden der Wirtschaftsuniversität Wien. Masterarbeit. Wirtschaftsuniversität Wien, Wien. Institut für Soziologie und empirische Sozialforschung.
Silkenbeumer, Mirja; Thiersch, Sven; Labede, Julia (2017): Zur Aneignung des Schulaufstiegs im Kontext adoleszenter Individuation und familialer Interaktion. In: *Diskurs* 12 (3), S. 343–360. DOI: 10.3224/diskurs.v12i3.06.
Silkenbeumer, Mirja; Wernet, Andreas (2012): Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium. Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst. Pädagogische Fallanthologie, Band 9. Opladen, Berlin, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Silkenbeumer, Mirja; Wernet, Andreas (2017): Die Mühen des Aufstiegs. Fallrekonstruktionen zur familialen und bildungsbiografischen Dynamik „erwartungswidriger“ Schulkarrieren. Abschlussbericht.

Spiegler, Thomas (2015): Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Spiegler, Thomas (2016): BildungsaufsteigerInnen in der Begabtenförderung der Studienstiftung. Muster des Erlebens und Gestaltens der Mobilität im sozialen Raum. In: Andrea Lange-Vester und Tobias Sandner (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 217–230.

Spiegler, Thomas; Bednarek, Antje (2013): First-generation students. What we ask, what we know and what it means: an international review of the state of research. In: *International Studies in Sociology of Education* 23 (4), S. 318–337. DOI: 10.1080/09620214.2013.815441.

Statistik Austria (2017): Bildung in Zahlen 2015/16. Schlüsselindikatoren und Analysen. Hg. v. Statistik Austria. Wien.

Statistik Austria (2020): Bildung in Zahlen 2018/2019. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien.

Steinbicker, Jochen; Röcke, Anja; Alleweldt, Erika (2016): Einleitung. In: Erika Alleweldt, Anja Röcke und Jochen Steinbicker (Hg.): Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7–22.

Stephens, Nicole M.; Brannon, Tiffany N.; Markus, Hazel Rose; Nelson, Jessica E. (2015): Feeling at Home in College: Fortifying School-Relevant Selves to Reduce Social Class Disparities in Higher Education. In: *Social Issues and Policy Review* 9 (1), S. 1–24.

Stephens, Nicole M.; Fryberg, Stephanie A.; Markus, Hazel Rose; Johnson, Camille S.; Covarrubias, Rebecca (2012): Unseen disadvantage: how American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. In: *Journal of personality and social psychology* 102 (6), S. 1178–1197. DOI: 10.1037/a0027143.

Stichweh, Rudolf (2016): Studentische Lebensführung. In: Erika Alleweldt, Anja Röcke und Jochen Steinbicker (Hg.): Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 140–147.

Stone, Cathy; O'Shea, Sarah (2019a): My children … think it's cool that Mum is a uni student: Women with caring responsibilities studying online. In: *AJET* 35 (6), S. 97–110.

Stone, Cathy; O'Shea, Sarah (2019b): Older, online and first: Recommendations for retention and success. In: *AJET* 35 (1). DOI: 10.14742/ajet.3913.

Stuart, Mary (2006): ‘My friends made all the difference’: Getting into and succeeding at university for first-generation entrants. In: *Journal of Access Policy & Practice* 3 (2), S. 162–184.

Suderland, Maja (2009): Disposition (disposition). In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 73–75.

Tenorth, Heinz-Elmar (2016): Bildung und Lebensführung. In: Erika Alleweldt, Anja Röcke und Jochen Steinbicker (Hg.): Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 122–139.

Thayer, Paul B. (2000): Retention of Students from First Generation and Low Income Backgrounds. In: *The Journal of the Council for Opportunity in Education*.

The Bologna Process; European Higher Education Area (2015): Report of the 2012-2015 BFUG working group on the Social Dimension and Lifelong Learning to the BFUG. Online verfügbar unter https://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/3/Report_of_the_2012-2015_BFUG_WG_on_the_Social_Dimension_and_Lifelong_Learning_to_the_BFUG_613713.pdf.

Thiersch, Sven (2014): Schülerhabitus und familialer Bildungshabitus – Zur Genese von Bildungskarrieren und -entscheidungen. In: Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer und Sven Thiersch (Hg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung: Springer VS, S. 205–224.

Thiersch, Sven (2020a): Habitus, Bildung und Bewährung – Anfragen und Differenzierungen zum Konzept der kulturellen Passung von Familie und Schule aus subjekttheoretischer Perspektive. In: Michael Hermes und Miriam Lotze (Hg.): Bildungsorientierungen. Theoretische Reflexionen und empirische Erkundungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25–46.

Thiersch, Sven; Silkenbeumer, Mirja; Labede, Julia (Hg.) (2020b): Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Thiersch, Sven; Wolf, Eike (2020): Anmerkungen zur habitussensiblen Pädagogik. Reflexionsprobleme und professionalisierungstheoretische Widersprüche eines soziologisch-pädagogischen Programms. In: *spw – Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft* (3), S. 63–72.

Thomas, Liz (2001): Power, assumptions and prescriptions: a critique of widening participation policy-making. In: *Higher Education Policy* 14, S. 361–376.

Thomas, Liz (2002): Student retention in higher education. The role of institutional habitus. In: *Journal of Education Policy* 17 (4), S. 423–442. DOI: 10.1080/02680930210140257.

Thomas, Liz; Quinn, Jocey (2007): First Generation Entry Into Higher Education. An International Study. Berkshire: Society for Research into Higher Education, Open University Press.

Tinto, Vincent (1982): Defining dropout: A matter of perspective. In: Ernest T. Pascarella (Hg.): Studying student attrition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, S. 3–15.

Tinto, Vincent (1993): Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press.

Trinkaus, Stephan; Völker, Susanne (2009): Reproduktion (réproduction) und Wandel. In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 210–215.

Triventi, Moris (2013): Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality. A Comparative Study of 11 European Countries. In: *European Sociological Review* 29 (3), S. 489–502. DOI: 10.1093/esr/jcr092.

Triventi, Moris; Vergolini, Loris; Zanini, Nadir (2017a): Do individuals with high social background graduate from more rewarding fields of study? Changing patterns before and after the ‘Bologna process’. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 51, S. 28–40. DOI: 10.1016/j.rssm.2017.07.001.

Triventi, Moris; Vergolini, Loris; Zanini, Nadir (2017b): Do individuals with high social background graduate from more rewarding fields of study? Changing patterns before and after the ‘Bologna process’. In: *Research in Social Stratification and Mobility* 51, S. 28–40. DOI: 10.1016/j.rssm.2017.07.001.

Truschkat, Inga (2002): „Meine Eltern sind beide keine Akademiker“. Herkunftsbedingungen und habituelle Logiken von Studierenden als Reproduktionsfaktoren sozialer Ungleichheit. Eine biographieanalytische Untersuchung. Göttingen: Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung.

Tym, Carmen; McMillon, Robin; Barone, Sandra; Webster, Jeff (2004): First-Generation College Students: A Literature Review. Hg. v. Texas Guaranteed Student Loan Corporation. Research and Analytical Services.

Unger, Martin; Binder, David; Dibiasi, Anna; Engleder, Judith; Schubert, Nina; Terzieva, Berta et al. (2020): Studierenden-Sozialerhebung 2019. Kernbericht. Hg. v. Institut für Höhere Studien (IHS). Wien.

van de Werfhorst, Herman G.; Luijkx, Ruud (2010): Educational Field of Study and Social Mobility. Disaggregating Social Origin and Education. In: *Sociology* 44 (4), S. 695–715. DOI: 10.1177/0038038510369362.

Vester, Michael (2013): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Peter A. Berger und Heike Kahlert (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. 3. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 39–70.

von Rosenberg; Florian (2017): Ambivalenzen von Habitustransformationen. Praxeologische Bildungstheorie und Bildungsforschung im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Markus Rieger-Ladich und Christian Grabau (Hg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 299–314.

Voß, G. Günter (1995): Entwicklung und Eckpunkte des theoretischen Konzepts. In: Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ (Hg.): Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung. Opladen: Leske + Budrich, S. 23–44.

Voß, G. Günter (2000a): Beruf und alltägliche Lebensführung. Zwei subjektnahe Instanzen der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft. In: Werner Kudera und G. Günter Voß (Hg.): Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung. Opladen: Leske + Budrich.

Voß, G. Günter (2000b): Zur sozialen Differenzierung von „Arbeit und Leben“. Überlegungen aus der Perspektive des Konzepts „Alltägliche Lebensführung“. In: Werner Kudera und G. Günter Voß (Hg.): Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung. Opladen: Leske + Budrich, S. 63–76.

Voß, G. Günter (2001): Der eigene und der fremde Alltag. In: G. Günter Voß und Margit Weihrich (Hg.): Tagaus, tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung. München: R. Hampp Verlag (Arbeit und Leben im Umbruch, Bd. 1), S. 203–218.

Voß, G. Günter (2019): Arbeitende Nutzer und ihre Lebensführung. Vorfassung zu einem Beitrag in einem Buch zur Lebensführungsforschung.

Voß, G. Günter; Weihrich, Margit (2001a): tagaus – tagein. Zur Einleitung. In: G. Günter Voß und Margit Weihrich (Hg.): Tagaus, tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung. München: R. Hampp Verlag (Arbeit und Leben im Umbruch, Bd. 1), S. 9–20.

Voß, G. Günter; Weihrich, Margit (Hg.) (2001b): Tagaus, tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung. München: R. Hampp Verlag (Arbeit und Leben im Umbruch, Bd. 1).

Wagner, Stephan M.; Lukassen, Peter; Mahlendorf, Matthias (2010): Misused and missed use — Grounded Theory and Objective Hermeneutics as methods for research in industrial marketing. In: *Industrial Marketing Management* 39 (1), S. 5–15. DOI: 10.1016/j.indmarman.2008.05.007.

Watts, Catherine; Pickering, Angela (2000): Pay as you learn. Student employment and academic progress. In: *Education + Training* 42 (3), S. 129–135. DOI: 10.1108/00400910010372670.

Weihrich, Margit (2001): Alltägliche Lebensführung und institutionelle Selektion oder: Welche Vorteile hat es, die Alltägliche Lebensführung in die Colemansche Badewanne zu stecken? In: G. Günter Voß und Margit Weihrich (Hg.): Tagaus, tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung. München: R. Hampp Verlag (Arbeit und Leben im Umbruch, Bd. 1), S. 219–238.

Wernet, Andreas (2014): Hermeneutics and Objective Hermeneutics. In: Uwe Flick (Hg.): The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis. London u. a.: SAGE Publications, S. 234–246.

West, Linden; Fleming, Ted; Finnegan, Fergal (2016): Connecting Bourdieu, Winnicott, and Honneth. Understanding the experiences of non-traditional learners through an interdisciplinary lens. In: *Studies in the Education of Adults* 45 (2), S. 119–134. DOI: 10.1080/02660830.2013.11661646.

Wilkesmann, Maximiliane; Voß, G. Günter (2019): Organisationssoziologie und Arbeits- und Industriesoziologie im Dialog. Maximiliane Wilkesmann im Gespräch mit G. Günter Voß. In: Maja Apelt, Ingo Bode, Raimund Hasse, Uli Meyer, Victoria V. Groddeck, Maximiliane Wilkesmann und Arnold Windeler (Hg.): Handbuch Organisationssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–9.

Wilson, Kate; Devereux, Linda (2018): Funded, fed and fit, and academically disadvantaged: First in Family students and cultural mismatch in higher education. In: *Proceedings STARS Conference 2018*, S. 1–10.

Winn, Sandra; Stevenson, Richard (1997): Student Loans: are the Policy Objectives being Achieved? In: *Higher Education Quaterly* 51 (2), S. 144–163.

Zaussinger, Sarah; Unger, Martin; Thaler, Bianca; Dibiasi, Anna; Grabner, Angelika; Terzieva, Berta et al. (2016a): Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende. Hg. v. Institut für Höhere Studien (IHS). Wien.

Zaussinger, Sarah; Unger, Martin; Thaler, Bianca; Dibiasi, Anna; Grabner, Angelika; Terzieva, Berta et al. (2016b): Studierenden-Sozialerhebung 2015. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 1:

Hochschulzugang und StudienanfängerInnen. Hg. v. Institut für Höhere Studien (IHS). Wien.

Zeiher, Hartmut J. (2001): Alltägliche Lebensführung: ein Ansatz bei Handlungsentscheidungen. In: G. Günter Voß und Margit Weihrich (Hg.): Tagaus, tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung. München: R. Hampp Verlag (Arbeit und Leben im Umbruch, Bd. 1), S. 165–188.

Zeiher, Helga (2017): Zeit und alltägliche Lebensführung. Ein Prozessmodell zur Erforschung der Handlungsgenese. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

9 Sachregister

F. Lessky, *Studium als Balanceakt*, Rekonstruktive Bildungsforschung 41, https://doi.org/10.1007/978-3-658-40359-1